

Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение  
высшего образования  
«ВОЛГОГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ»

*На правах рукописи*

**ТИХАЕВА Виктория Викторовна**

**СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ  
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В ГЕРМАНИИ**

13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования

**ДИССЕРТАЦИЯ**

на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук



Научный руководитель:  
доктор педагогических наук,  
профессор  
**МИТИНА Анна Мееровна**

Волгоград 2016

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	3
<b>ГЛАВА 1. РАЗВИТИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В ГЕРМАНИИ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНО- ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ</b> .....	21
1.1. Исторические этапы развития дополнительного образования взрослых в Германии .....	21
1.2. Детерминация участия взрослого населения Германии в дополнительном образовании и провайдеры дополнительных образовательных услуг.....	62
<b>Выводы по первой главе</b> .....	123
<b>ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ОРГАНИЗАЦИОННО- СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В ГЕРМАНИИ</b> .....	126
2.1. Дидактические концепции дополнительного образования взрослых в Германии.....	126
2.2. Дидактические принципы, формы, содержание и методы обучения в системе дополнительного образования взрослых в Германии.....	159
<b>Выводы по второй главе</b> .....	205
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	207
<b>БИБЛИОГРАФИЯ</b> .....	210
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ</b> .....	238

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** На фоне расширения диапазона видов деятельности современного человека и быстрого устаревания приобретенных компетенций возникла социально осознанная необходимость создания системы дополнительного образования взрослых, отвечающей требованиям быстро развивающегося социума. Это отмечают такие известные исследователи современных тенденций в образовании, как А.А. Вербицкий, С.Г. Вершловский, В.В. Горшкова, М.Т. Громкова, И.А. Колесникова, Г.Л. Ильин, Т.Ю. Ломакина, А.Е. Марон, А.М. Митина, Н.А. Морозова, Е.П. Тонконогая и др., изучающие процессы развития дополнительного образования взрослых.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (редакция 21 октября 2014 г.) констатируется важность дополнительного образования, направленного на удовлетворение индивидуальных потребностей населения в интеллектуальном, нравственном, физическом совершенствовании, укреплении здоровья и организации свободного времени (гл. 10, ст. 75). Ранее в Законе РФ «Об образовании» 2001 г. отмечалось, что «дополнительное образование взрослых должно обеспечить непрерывность их образования, предоставление им возможности получения дополнительного образования, необходимого для осуществления профессиональной и иной деятельности, для обеспечения адаптации к изменившимся производственным или социокультурным условиям и для удовлетворения интеллектуальных и других потребностей личности» (ст. 14, п. 2).

Актуализация потребностей общества в развитии этого важного образовательного направления и внимание к нему со стороны государства вызвали интенсивное развитие дополнительного образования взрослых. Однако существующие организационные формы дополнительного образования взрослых нуждаются в осмыслении, упорядочении, разработке

методологических основ и научно-методического инструментария. При этом важно сопоставление тенденций в отечественном образовании с мировыми образовательными тенденциями развития, отражающими идею обучения в течение всей жизни как действующую стратегию ЮНЕСКО. В итоговой декларации 6-й Международной конференции ЮНЕСКО по образованию взрослых “CONFINTEA-VI” подчеркивается, что «образование взрослых играет важнейшую роль в поиске решений современных проблем в области культуры, экономики, политики и общественных отношений» (<http://www.unesco.org/en/confinteavi/>, 2009).

Теоретические проблемы непрерывного образования и дополнительного образования взрослых нашли отражение в работах таких отечественных ученых, как А.А. Вербицкий, С.Г. Вершловский, В.В. Горшкова, М.Т. Громкова, С.И. Змеев, Г.Л. Ильин, Н.Н. Кузина, И.А. Колесникова, А.М. Митина, Н.А. Морозова, А.М. Новиков, О.В. Павлова, Е.В. Пискунова, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков, Е.П. Тонконогая и др. Регулярно проводятся научные конференции и ежегодно растет число исследований по различным проблемам дополнительного образования взрослых. Тем не менее, несмотря на большое количество работ по данному направлению, потребность в изучении зарубежного опыта в этой сфере не удовлетворена в полной мере. Ценность анализа зарубежного опыта отмечают такие отечественные исследователи, как Н.Е. Воробьев, Б.Л. Вульфсон, А.Н. Джурицкий, А.М. Митина, М.В. Кларин, Н.Д. Никандров и др. В этой связи изучение системы дополнительного образования взрослых в Германии, ее глубокий анализ и сравнение с отечественной системой дополнительного образования взрослых важны для выявления общих закономерностей, разработки теоретических основ, установления тенденций и перспектив развития российского дополнительного образования взрослых.

Важность и необходимость обращения к опыту Германии обусловлены значительными теоретическими и практическими достижениями в сфере

дополнительного образования взрослых, подкрепленными на государственном уровне. Правительство Германии осознает, что ориентация мирового образовательного пространства на инновации и конкурентоспособность специалистов требует коренной перестройки образовательной среды и построения системы образования, нацеленной на формирование высокообразованной личности, стремящейся к постоянному саморазвитию, аккумулирующей и совершенствующей свой профессиональный, социальный и личностный потенциал.

Анализ научной литературы, посвященной вопросам дополнительного образования взрослых в Германии (Р. Арнольд, Г. Гизеке, В. Клафки, Э. Нуисл, Х. Зиберт, К. Пель, Р. Типпельт, Г. Титгенс, К. Цойнер, К. Шнайдер, В. Шуленберг и др.), позволяет рассматривать его как целостную, продуктивно функционирующую систему непрерывного образования, имеющую большой позитивный потенциал, позволяющий дополнить современную концепцию отечественного дополнительного образования и способствующий ее дальнейшему развитию. Германия внесла значительный вклад в развитие мировой педагогической науки, имеет многовековой опыт образовательной деятельности и известна созданием успешно функционирующей системы дополнительного образования взрослых.

В связи с глобальными интеграционными процессами, охватившими всю Европу, в Германии происходит активное преобразование образовательной системы. Объединение ГДР и ФРГ в 1990 г. кардинальным образом повлияло на формирование современной немецкой системы образования в целом и дополнительного образования взрослых в частности. В настоящее время Германия является одним из лидирующих государств европейского сообщества по экономическому развитию и качеству образования. Все образовательные структуры, начиная с начальной школы и заканчивая дополнительным образованием взрослых, участвуют в осуществлении образовательных программ Европейского союза, направленных на признание государственных дипломов посредством

стандартизации образования на территории Евросоюза. Поскольку в Европе, и в Германии в частности, идет активный процесс формирования единого образовательного пространства, его анализ важен для нашей страны в отношении выявления необходимого позитивного опыта интеграции. Главное назначение дополнительного образования взрослых состоит в оказании содействия населению в осознании происходящих социально-экономических процессов и адекватной адаптации к ним.

Анализ научной педагогической литературы Германии показал, что проблемы развития теории и практики дополнительного образования взрослых отражены в целом ряде работ немецких ученых, таких как Р. Арнольд, Г. Барц, Г. Домен, Й. Кноль, Х. Куван, Э. Нуисл, Й. Ольбрих, Р. Типпельт, Х. Титгенс, П. Фаульстих, К. Цойнер и др., которые внесли существенный вклад в формирование и развитие данного образовательного направления. Однако результаты их исследований до сих пор не освещались в отечественной педагогике. Восполнение этого пробела могло бы обогатить отечественную науку. Вопросы образования в Германии рассматривались в кандидатских диссертациях Е.В. Марчук, описывающей начальное профессиональное образование в Германии на современном этапе, Е.А. Андреевой, характеризующей современные концепции политического образования в Германии, Н.И. Мирошниченко, посвященной современному состоянию и тенденциям развития системы высшего образования в Германии, И.В. Высоцкой, посвященной развитию университета третьего возраста в Германии, и др. Однако целостно система дополнительного образования взрослых в Германии не изучалась. Проблемы, связанные с историческим развитием системы дополнительного образования взрослых в Германии, его современным состоянием и тенденциями развития, дидактическими концепциями, принципами и содержанием обучения, до сих пор в научных исследованиях не рассматривались. В то же время получение научно обоснованных результатов по данным проблемам могло бы углубить и расширить научное представление о мировых образовательных тенденциях

в области дополнительного образования взрослых и способствовать совершенствованию отечественного образования в данной области.

Таким образом, в современной педагогической науке выявлены следующие *противоречия* между:

- увеличивающейся потребностью взрослого населения России в дополнительном образовании и недостаточной разработанностью его теоретических основ, органично впитавших лучшие идеи зарубежных теоретиков, в частности ученых Германии;

- наличием успешного опыта в сфере дополнительного образования взрослых в Германии и недостаточной его освещенностью в отечественных исследованиях;

- теоретической разработанностью проблем дополнительного образования взрослых в Германии и отсутствием исследований в отечественной педагогике, системно представляющих теоретический потенциал немецких исследователей;

- необходимостью понимания общемировых тенденций развития в области дополнительного образования взрослых и непрерывного образования в целом и отсутствием исследований, позволяющих сравнить развитие отечественной системы дополнительного образования взрослых с образовательными тенденциями в Германии, известной высоким уровнем образования в данной области.

Данные противоречия позволили определить **проблему исследования**: каковы основные характеристики процесса становления и развития системы дополнительного образования взрослых в Германии? В российской науке до сих пор отсутствуют диссертационные работы по данной проблеме. Вместе с тем большой научный фонд, отражающий процесс становления и развития, современное состояние провайдеров, дидактические концепции и другие проблемы немецкого дополнительного образования взрослых, представлен в неадаптированной немецкой педагогической литературе и законодательных нормативных актах ФРГ об образовании, которые не изучены в

отечественной педагогике. Необходимость глубокого теоретического осмысления накопленного в немецкой педагогике массива знаний в данной области обусловила выбор **темы** диссертационного исследования – «Становление и развитие системы дополнительного образования взрослых в Германии».

**Объект исследования** – образование взрослых в Германии.

**Предмет исследования** – процесс становления и развития системы дополнительного образования взрослых в Германии.

**Цель исследования** заключается в изучении историко-педагогического опыта становления и развития системы дополнительного образования взрослых в Германии.

Обозначенные проблема, объект, предмет и цель исследования создали необходимость решения следующих **задач**:

1. Выделить основные исторические этапы процесса становления системы дополнительного образования взрослых в Германии.

2. Раскрыть детерминанты получения взрослыми дополнительного образования и определить провайдеров дополнительных образовательных услуг в современной Германии.

3. Выявить и охарактеризовать основные дидактические концепции дополнительного образования взрослых в Германии.

4. Охарактеризовать дидактические принципы, содержание, методы, формы обучения и тенденции развития дополнительного образования взрослых в Германии.

**Источниковедческую базу исследования составили:**

– научно-педагогические труды отечественных ученых по сравнительной педагогике (И.С. Бессарабова, Н.Е. Воробьев, Б.Л. Вульфсон, А.Н. Джурицкий, С.И. Змеев, М.В. Кларин, З.А. Малькова, А.М. Митина, Н.Д. Никандров, О.Д. Федотова и др.);

– исследования в области непрерывного образования и дополнительного образования взрослых (А.А. Вербицкий, С.Г. Вершловский,

Б.С. Гершунский, В.В. Горшкова, Г.Л. Ильин, А.М. Митина, В.Г. Онушкин, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков и др.);

– работы ведущих немецких андрагогов, разрабатывающих дидактические концепции обучения взрослых (Р. Арнольд, В. Гизеке, Г. Домен, Х. Титгенс, П. Фаульстих, З. Хорст, К. Цойнер и др.);

– исследования немецких историков, изучающих процесс становления и развития системы дополнительного образования взрослых в Германии (Х. Дрегер, Й. Кноль, Й. Ольбрих и др.);

– работы немецких экспертов, занимающихся изучением и оценкой современного состояния системы дополнительного образования взрослых по поручению немецкого правительства (Г. Барц, Х. Куван, О. Негт, Р. Типпельт и др.);

– законодательные акты, законы ФРГ по проблемам образования: «Das Bundesausbildungsgesetz» («Федеративный закон об образовании»), «Das Berufsbildungsgesetz» («Закон о профессиональном образовании»), «Das Arbeitsförderungsgesetz» («Закон о содействии трудоустройству и профессиональному образованию»); отчеты и доклады правительственных органов Германии: Федерального министерства образования и науки – «Berichtssystem Weiterbildung» («Система отчетов о состоянии дополнительного образования»), Немецкого комитета по воспитанию и образованию – «Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung» («О ситуации и задачах немецкого образования взрослых»), Немецкого совета по образованию – «Der Strukturplan» («Структурный план»), Комиссии Федеральных Земель – «Der Bildungsgesamtplan» («Общий план образования»);

– российские и зарубежные педагогические периодические издания, такие как «Сравнительная педагогика», «Педагогика», «Высшее образование в России», «Вестник высшей школы (Alma mater)», «Вестник образования», «Обучение за рубежом», «НИОВ – журнал по образованию взрослых» («DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung»), «Основы дополнительного образования»

(«Grundlagen der Weiterbildung»), «Экономика и дополнительное образование» («Wirtschaft und Weiterbildung»), «Обучение в течение жизни в Европе» («Lifelong Learning in Europe»), «Отчет. Журнал по исследованию дополнительного образования» («Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung») и др.;

– веб-сайты государственных, общественных, образовательных, религиозных, политических и частных структур Германии: Немецкого института по образованию взрослых (<http://www.die-bonn.de>), Центрального управления по заочному образованию (<http://www.ZFU.de>), Федерального института профессионального образования (<http://www.bibb.de>), Федерального министерства по образованию и науке (<http://www.bmbf.de>), Немецкого объединения народных институтов (<http://www.dvv-vhs.de>) и др.;

– данные статистических исследований по проблемам развития системы дополнительного образования взрослых в Германии: «Berichtssystem Weiterbildung IX» («Система отчетов о состоянии дополнительного образования IX»), «Trends der Weiterbildung – DIE Trendanalyse 2010» («Тенденции развития дополнительного образования – анализ 2010»), «Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis» («Самоуправляемое обучение в практике дополнительного образования») и др.

**Методологическую базу** составили теоретические положения исследований:

– отечественных и зарубежных ученых по сравнительной педагогике (И.С. Бессарабова, Н.Е. Воробьев, Б.Л. Вульфсон, А.Н. Джуринский, З.А. Малькова, А.М. Митина, Д.Н. Никандров, Д.А. Торопов, О.Д. Федотова, Й. Витпох, Х. Зиберт, Й. Кноль, Э. Нуисль, Г. Титгенс), позволивших определить закономерности процесса развития дополнительного образования взрослых в Германии;

– по проблемам непрерывного образования и дополнительного образования взрослых (Н.М. Борытко, А.А. Вербицкий, С.Г. Вершловский, А.А. Глебов, В.В. Горшкова, С.И. Змеев, Г.Л. Ильин, М.В. Кларин,

И.А. Колесникова, А.Е. Марон, А.М. Митина, Н.К. Сергеев), способствовавших формированию научного представления о системе дополнительного образования взрослых;

– посвященных изучению историко-педагогических явлений и процессов (А.Н. Джурицкий, С.В. Куликова, Г.Б. Корнетов, М.В. Богуславский, А.Н. Шевелев), позволивших рассмотреть процесс становления и развития системы дополнительного образования взрослых в Германии в контексте экономических, политических, культурных и демографических изменений немецкого общества;

– рассматривающих образование как целостное явление, изучаемое на каждом этапе его развития, в системе всех связей и компонентов (Н.К. Сергеев, В.В. Сериков), что позволило системно охарактеризовать дополнительное образование взрослых в Германии как специфическую область образования во взаимосвязи всех ее составляющих;

– затрагивающих культурологические аспекты развития образования (И.С. Бессарабова, Е.И. Бражник, М.С. Каган), дающих возможность рассмотреть процесс развития системы дополнительного образования взрослых в Германии в контексте культурных ценностей и традиций немецкого общества;

– по проблемам методологии историко-педагогической науки (Б.М. Бим-Бад, Г.Б. Корнетов, С.В. Куликова, М.В. Савин, А.Н. Шевелев), позволивших глубоко изучить систему дополнительного образования взрослых в Германии в процессе общественно-исторического развития и системно определить ее современное состояние.

**Основные этапы исследования.** Исследование осуществлялось в три этапа согласно логике научного поиска. На *первом этапе* (2006–2008 гг.) была определена проблема исследования, обоснована актуальность темы, поставлены цель и задачи работы. Проводился анализ научных исследований по проблемам образования взрослых в Германии и России, изучалась педагогическая, историческая и философская литература по теме исследования,

уточнялся общий научный замысел диссертации. На *втором этапе* (2009–2012 гг.) изучались разнообразные оригинальные источники на немецком языке по теме исследования, научные работы и документальные материалы, периодические издания, материалы сети Интернет; проводилась апробация полученных результатов. На *третьем этапе* (2013–2015 гг.) были проведены систематизация и обобщение полученных данных, сформулировано научное обоснование основных положений работы, завершено написание текста диссертации.

**Методы педагогического исследования.** На первом этапе перевод и интерпретация оригинальных источников позволили получить общую информацию о процессе развития и становления системы дополнительного образования взрослых в Германии; методы исторического и логического анализа способствовали определению путей научного поиска и формированию общего замысла. На втором этапе применялся ретроспективный анализ, позволивший выявить исторические, социальные, экономические и политические предпосылки становления системы дополнительного образования взрослых. Результатом использования методов сравнения и обобщения теоретических и практических сведений, методов индукции и дедукции стало выявление основных форм, дидактических концепций, принципов, содержания и методов обучения взрослых в Германии. Теоретический анализ исследовательских данных, оригинальных документальных источников и материалов современной сети Интернет позволил в значительной степени расширить материал исследования и прийти к логическим выводам. На третьем этапе использовались методы аналогии, синтеза, классификации и интерпретации данных с целью сравнения и обобщения фактов, выявления общих и отличительных особенностей дополнительного образования взрослых в Германии.

**Хронологические рамки исследования** охватывают период с конца XVIII в., когда началось зарождение дополнительного образования взрослых в Германии, до настоящего времени, в котором система дополнительного

образования взрослых является законодательно закрепленной «четвертой колонной» системы образования Германии.

### **Положения, выносимые на защиту:**

1. Историческими этапами процесса становления системы дополнительного образования взрослых в Германии, выделенными на основании критериев степени институционализации и осознания важности этого направления со стороны общества, являются: 1) этап зарождения дополнительного образования взрослых (1800–1870 гг.), характеризующийся появлением литературных и читательских обществ, которые действовали как ранние формы образования взрослых; 2) этап основания различных образовательных объединений в качестве первых институционализированных форм образования взрослых в результате осознания обществом важности образования взрослых для успешного развития страны (1870–1918 гг.); 3) этап интенсивного развития народных институтов во время существования Веймарской республики (1918–1933), характеризующийся ростом значимости дополнительного образования для разных слоев населения; 4) этап реорганизации учреждений народного образования (1933–1945 гг.), когда образование превратилось в инструмент ведения войны; 5) послевоенный этап законодательного закрепления развития дополнительного образования взрослых, характеризующийся принятием законодательных актов, определяющих положение дополнительного образования взрослых в качестве неотъемлемой составляющей системы немецкого образования (1945–1990 гг.); б) современный этап – увеличение разнообразия форм и содержания дополнительного образования взрослых в ответ на растущие потребности немецкого общества в непрерывном образовании (1991 г. – настоящее время).

2. Самыми значимыми детерминантами участия взрослых в дополнительном образовании в Германии являются: 1) потребности социально-экономического развития страны; 2) поддержка этого

образовательного направления на государственном уровне; 3) личностное стремление современного человека к саморазвитию. Законодательно закреплено требование государства о «единстве народного образования», в котором система дополнительного образования взрослых рассматривается в качестве четвертого сектора образования, или «четвертой колонны», после первого (начальной школы), второго (средней школы) и третьего (среднепрофессионального и высшего образования) секторов. Немецкое государство оказывает постоянную поддержку в регулировании и развитии дополнительного образования взрослых, закрепленную в принципе субсидиарности (Subsidiarität).

Наиболее важными дополнительными детерминантами участия взрослых в профессиональном дополнительном образовании являются: 1) трудовая деятельность; 2) размер предприятия для работающих полный рабочий день; 3) доход для работающих неполный рабочий день; 4) наличие профессионального образования для неработающих.

На участие взрослых в общем дополнительном образовании влияют также: 1) возраст; 2) наличие профессионального образования у 60–74-летних; 3) доход у средней возрастной группы; 4) пол у 18–24-летних.

Основными провайдерами дополнительного образования взрослых в Германии являются: народные институты (Volkshochschulen), производственные учреждения, коммерческие организации, конфессиональные организации (евангелическая и католическая церкви), профсоюзы, вузы, торгово-промышленные и ремесленные палаты, учреждения заочного образования, которые предоставляют разнообразные по содержанию образовательные программы для взрослых.

3. Основными дидактическими концепциями дополнительного образования взрослых в Германии, возникшими в процессе исторического становления и развития данного направления, являются: образовательная («Bildungstheoretische Didaktik»), появившаяся на первом этапе и акцентирующая внимание на многостороннем развитии личности; она

являлась исходной для разработки последующих концептуальных подходов (Н.Ф.С. Грундтвиг, А. Гумбольдт, Э. Кант, В. Клафки); программная («Curriculumtheoretische Didaktik»), выступающая за прагматичную личность (З. Робинзон, А. Кайзер); идентичностная («Identitätstheoretische Didaktik»), акцентирующая индивидуальность человека и важность его биографии (П. Альхайдт, Г. Томае, Х. Зиберт); анимационная («Animationsdidaktik»), нацеленная на развитие креативной личности в общекультурном контексте (К. Мейсснер); социальная («Milieuspezifische Didaktik»), рассматривающая участника дополнительного образования в качестве неотъемлемой части социальной среды (Х. Барц, Р. Типпельт).

4. Главными дидактическими принципами, используемыми при обучении взрослых в Германии, являются: 1) выделение целевых групп учащихся; 2) принцип биографичности; 3) принцип содержательности, максимально учитывающий индивидуальные потребности взрослого учащегося; 4) принцип самоуправляемого обучения; 5) принцип «пересечения перспектив» («Perspektivenverschränkung»), заключающийся в соответствии ожиданий учащегося эмоциональному, коммуникативному и когнитивному взаимодействию со всеми участниками учебного процесса.

В содержании общего дополнительного образования взрослых в Германии приоритетными являются следующие предметные области: языки, культура, политика, здоровье, спорт, компьютеры. В профессиональном дополнительном образовании лидирующие позиции занимают экономика, право, окружающая среда, техника.

В дополнительном образовании взрослых используются очные, заочные, дистанционные и совмещенные формы обучения, формы неформального обучения и самообучения. Наиболее эффективными являются группы методов идентичностной, социальной и анимационной дидактических концепций, направленные на укрепление связи между участниками образовательного процесса, раскрытие их внутреннего потенциала, развитие когнитивных способностей и коммуникативных

навыков. Среди них: партнерское интервью, «импульсный» реферат, подиумная дискуссия, «аквариум», исторические мастерские, «Записки дяди Отто», партнерское интервью, коллегиальные консультации и др.

Главными тенденциями развития дополнительного образования взрослых в Германии на современном этапе являются: 1) повышение значимости дополнительного образования для всех слоев населения, отраженное в увеличении доли участия населения Германии в дополнительном образовании; 2) рост числа и видов предложений по дополнительному образованию взрослых; 3) усиление влияния актуализированных потребностей взрослого населения на содержание дополнительного образования; 4) дифференциация учреждений дополнительного образования; 5) усиление развития таких направлений дополнительного образования взрослых, как профессиональное образование, иностранные языки, вопросы здоровья и культуры; 6) интеграция общего, политического и профессионального дополнительного образования.

Участие в дополнительном образовании взрослых способствует повышению уровня интеллектуального развития населения Германии и общего уровня жизни страны за счет формирования новой культуры обучения.

**Научная новизна** результатов исследования заключается в следующем:

– дополнены имеющиеся в науке знания (А.М. Митина, И.В. Высоцкая, И.А. Тикушина, О.В. Топоркова) о дополнительном образовании взрослых за рубежом и впервые в отечественной сравнительной педагогике системно представлен процесс становления и развития системы дополнительного образования взрослых в Германии на основе целостного, системного и культурологического подходов;

– выявлены и охарактеризованы основные этапы исторического развития дополнительного образования взрослых в Германии на основе таких

критериев, как степень институционализации учреждений дополнительного образования и осознание важности этого направления со стороны общества;

– определены ключевые детерминанты участия взрослых в Германии в дополнительном образовании на основе изучения, анализа и интерпретации докладов правительственных организаций и ключевых, ранее не известных трудов немецких теоретиков и педагогов-практиков;

– охарактеризованы провайдеры дополнительного образования взрослых в Германии с выделением приоритетных учреждений в профессиональном и общем дополнительном образовании;

– выявлены и проанализированы основные дидактические концепции с выделением позитивных теоретических идей и возможности их применения в российской образовательной практике;

– охарактеризованы главные дидактические принципы обучения взрослых, выявлены формы, методы обучения и содержание дополнительного образования взрослых в Германии;

– определены тенденции развития дополнительного образования взрослых в Германии.

**Теоретическая значимость** результатов данного исследования состоит в значительном расширении проблематики зарубежной и сравнительной педагогики посредством целостной характеристики процесса развития системы дополнительного образования взрослых в Германии с выделением исторических этапов становления и современных тенденций развития, что является научным вкладом в историю педагогики и теорию дополнительного образования, способствуя более глубокому осмыслению общемировых образовательных тенденций. Дополнены теоретические основы современной андрагогики посредством выявления основных дидактических концепций дополнительного образования взрослых в Германии – образовательной, программной, идентичностной, анимационной, социальной. Конкретизация ключевых дидактических принципов обучения взрослых в Германии способствует углублению понимания закономерностей

обучения взрослых. Целостное представление о содержании профессионального и общего дополнительного образования взрослых в Германии, формах и методах обучения обогащает теорию дополнительного образования взрослых. Выделение современных тенденций развития дополнительного образования взрослых в Германии способствует глубокому научному осмыслению процесса модернизации системы дополнительного образования взрослых и позволяет наметить ключевые направления для совершенствования данного направления в России.

**Достоверность** результатов обеспечивается соответствием методологического аппарата исследования поставленной проблеме, цели и задачам; корректным использованием исследовательских методов; объективность полученных данных гарантирована глубоким изучением большого количества отечественных и разнообразных зарубежных источников, оригинальных работ немецких авторов, документальных материалов, статистических источников, большой источниковедческой базой; сопоставлением полученных результатов с данными других исследований по проблемам дополнительного образования взрослых.

**Практическая ценность** результатов исследования состоит в возможности их применения для оптимизации функционирования отечественной системы дополнительного образования взрослых, выявления и устранения недостатков в ее работе; роста мотивации взрослого населения России к участию в дополнительном образовании. Материалы диссертации могут быть полезны руководителям, методистам и преподавателям, работающим в системе дополнительного образования взрослых, для применения выявленных принципов обучения взрослых, содержания, форм и методов обучения, положительных аспектов дидактических концепций немецких андрагогов. Они могут быть адресованы также преподавателям вузов и научным сотрудникам для разработки спецкурсов, лекционных курсов и семинарских занятий по андрагогике, истории зарубежной и сравнительной педагогики. Составленный словарь терминов и аббревиатур

по дополнительному образованию взрослых в Германии будет полезен студентам и аспирантам при работе с научными публикациями на немецком языке.

**Апробация результатов исследования.** Основные положения и результаты диссертационного исследования отражены в 19 публикациях (6,4 п.л.), 6 из которых – в изданиях, рекомендованных ВАК Минобрнауки России. Материалы исследования обсуждались на следующих конференциях: Международной – «Dissemination of foreign languages at technical universities on the Volga region of Russia» (Surrey – Oldenburg – Саратов, 2008); международных научно-практических: «Постдипломное образование: проблемы качества» (Санкт-Петербург, 2006), «Образование взрослых в СНГ: проблемы и перспективы» (Санкт-Петербург, 2006), «Теоретические и методологические проблемы современного образования» (Москва, 2010), «Актуальные вопросы современной психологии и педагогики» (Липецк, 2010), «Педагогическая наука: прошлое, настоящее, будущее» (Новосибирск, 2011); всероссийских научно-практических: «Дополнительное образование в современном мире» (Санкт-Петербург, 2011), «Проблемы школы и педагогики за рубежом» (Волгоград, 2011). Результаты исследования обсуждались в научно-исследовательской лаборатории «Проблемы школы и педагогики за рубежом» (руководитель – д-р пед. наук, проф. Н.Е. Воробьев) при кафедре педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета (2010–2015 гг.), на ежегодных научно-практических конференциях в Волгоградском государственном техническом университете (2006–2015 гг.).

**Внедрение результатов исследования** осуществлялось в ходе преподавательской работы соискателя на кафедре иностранных языков и в Центре иностранных языков системы дополнительного образования Волгоградского государственного технического университета при преподавании немецкого и английского языков в группах взрослых, получавших дополнительное образование; во время разработки

международного проекта “TASIS TEMPUS FLERTUV” по развитию, внедрению и использованию компьютерных технологий в сфере дополнительного образования взрослых.

**Личный вклад соискателя** состоит в самостоятельном глубоком исследовании оригинальных, не переведенных до сих пор на русский язык немецких материалов: научных источников, публицистических и архивных работ, периодических и документальных изданий и других неадаптированных источников с последующим выделением и самостоятельной интерпретацией значимых историко-педагогических явлений и фактов, определением и уточнением научного терминологического аппарата, используемого немецкими андрагогами, в подготовке 19 публикаций по теме исследования.

**Объем и структура диссертации.** Диссертация (255 с.) состоит из введения (18 с.), двух глав (1-я гл. – 102 с., 2-я гл. – 80 с.), заключения (3 с.), списка литературы (315 наименований, из них – 184 на немецком и английском языках) и приложений (18 с.).

# Глава I

## Развитие дополнительного образования взрослых в Германии в контексте социально-экономических преобразований

### **1.1 Исторические этапы развития дополнительного образования взрослых в Германии**

Анализ научной литературы показывает, что история развития дополнительного образования взрослых в Германии насчитывает более полутора столетия. Современная система дополнительного образования взрослых в Германии является одной из самых эффективных в мире. Ее формирование и становление происходило постепенно, переживая расцвет и стагнацию. По мнению многих авторитетных немецких исследователей, таких как Р. Арнольд, Г. Домен, Х. Зиберт, Э. Нуисль, Г. Пехт, Г. Титгенс, П. Фаульштих, К. Цойнер и других, причины этого лежат в историческом развитии самой страны и ее системы образования [134, 140, 161, 187, 194].

*1.1.1 Этап зарождения дополнительного образования взрослых в Германии (1800-1870 гг.).*

Согласно проведенному анализу работ немецких ученых-андрагогов, зарождение дополнительного образования взрослых в Германии начинается с эпохи Просвещения («Aufklärung», конец 18 века -1870 г.), обратившей внимание на необходимость и способность человека обучаться в течение жизни [134, 140, 194]. Эта цель и сегодня является ведущей в области дополнительного образования взрослых в Германии [255]. Стремление к самопросвещению («Selbstaufklärung») попадает в поле зрения общественности. Одной из форм дополнительного образования взрослых в конце 18-го века стали так называемые «общества» («Gesellschaften»). В 1794 году в Прусском всеобщем земском своде законов («das preußische allgemeine Landrecht») было разрешено создавать образовательные объединения, при условии, что они не будут действовать против общественного порядка,

спокойствия и безопасности [219]. Начинают появляться литературные («literarische»), моральные («moralische») и читательские общества («Lese-Gesellschaften»), которые функционировали как «ранние институализированные формы образования взрослых» [219]. Следует подчеркнуть, что в Германии в то время существовало более 430 подобных обществ, где проводились литературные вечера, на которых велись беседы на различные темы, читывались доклады. Резюмируя, отметим, что данный факт свидетельствует о том, что идея просвещения взрослого населения в девятнадцатом веке превратилась в цель организованного образования [111]. В качестве причин основания читательских обществ послужили, с одной стороны, возрастающий интерес к чтению в более широких кругах, и, с другой стороны, прагматический фактор, так как лишь объединения могли позволить себе иметь огромное количество книг и журналов [161, 187, 194]. Реакцией на потребность в общении стало создание помимо библиотечных комнат еще и клубных комнат, в которых можно было обмениваться мнениями и впечатлениями о прочитанном. Членами таких читательских обществ, прежде всего, были представители средней буржуазии – служащие, юристы, профессеры, духовенство, торговцы книгами, врачи. Что касается масштаба данного движения, то на рубеже 18-го и 19-го столетий оно еще не носило массового характера, достигая 50 тысяч членов, т.е. каждый пятисотый немец или менее 2% читающей публики [219].

Во время мартовской революции (1848 г.) союзы по образованию ремесленников и рабочих открыто продемонстрировали до того времени завуалированные политические цели. После провала революции, с 1854 года они попали под давление, а затем и под запрет Рейхстага. В конце 50-х годов 19-го века начали вновь создаваться учреждения, теперь под руководством заново набирающей силу либеральной буржуазии. Как подчеркивают немецкие ученые Х. Зиберт, Г. Титгенс, Р. Арнольд, П. Фаульштих и другие, цель объединений изменилась и расширилась: рабочий класс должен был

благодаря этим объединениям проникнуться миром буржуазии, и, таким образом, наконец-то «успокоиться» [140, 161, 187, 194].

Отметим, что параллельно начали образовываться рабочие организации. В 1863 году Фердинанд Лассаль, деятель немецкого рабочего движения, философ, публицист и адвокат основал «Всеобщий германский рабочий союз» («Allgemeiner deutscher Arbeiterverein»), который отличался от либеральных объединений своим требованием всеобщего, прямого и равного права выбора. Образование как средство в классовой борьбе с лозунгом «Знание – это сила» («Wissen ist Macht») использовалось профсоюзными и партийными организациями вплоть до первой мировой войны. В дальнейшем в 1869 году возникают Социал-демократическая партия рабочих Германии, которая непосредственно занималась улучшением жизненного положения рабочих.

Таким образом, период с 1800 года по 1870 год можно рассматривать как период зарождения дополнительного образования взрослых, когда закладываются основы для дальнейшего развития системы дополнительного образования в виде различных образовательных обществ и объединений [111].

*1.1.2 Этап основания различных образовательных объединений в качестве первых институционализированных форм образования взрослых (1870-1918 гг.).*

Период индустриализации сыграл огромную роль в дальнейшем развитии образования взрослых. В 1871 году буржуазно-либеральное движение за образование способствовало основанию «Общества за распространение народного образования» («Gesellschaft für die Verbreitung von Volksbildung»), которое организовывало многочисленные мероприятия для открытия новых образовательных объединений, создания народных библиотек и популяризации публичных тематических вечеров. Его задачей являлось повышение существующего уровня знаний посредством разнообразных образовательных средств. Творения великих философов

рассматривались как подходящие средства для этой цели. Основание и деятельность данного общества оказалось важным событием, положившим начало периода, когда заговорили об *общедоступности народного образования* [219].

В 1899 году был основан «Союз народных курсов преподавателей вузов немецкого государства» («Verband für volkstümliche Kurse von Hochschullehrern des Deutschen Reiches»), который проводил «Дни народного образования» в Вене, Берлине, Дрездене и Франкфурте-на-Майне с 1904 по 1912 год. В 1913 году были зарегистрированы около восьми тысяч образовательных объединений в «Обществе за распространение народного образования». Подчеркнем, что они составили самое большое европейское объединение для народного образования в то время [194]. Таким образом, центрами образования взрослых являлись крупные города Германии.

Что касается развития образования в России в это же время, то Шевелев А.Н. в своей статье «Дореволюционный столичный город в процессе модернизации школьного образования России начала XX века» утверждает, что города в истории «неизменно представляют социокультурную среду (особые пространство, хронотоп, ментальность), обеспечивающую производство инноваций в модернизирующемся социуме. Они выступают центрами науки, образования, религии, искусства. Города являются хранителями традиций и создателями инноваций, трансляторами особой городской культуры» [11, с.181].

Деятельность большинства немецких университетов также оказала значительное влияние на образование взрослых. С конца 19-го века почти во всех университетах и технических высших школах немецких земель начали образовываться комитеты для организации «народных курсов в высших заведениях» («volkstümliche Hochschulkurse»). Их деятельность, нацеленная на популяризацию науки, получила значительный резонанс в обществе.

Следует отметить, что рабочее образование отличалось от буржуазного образования. Подмастерья ремесленников и другие люди, принадлежащие к

быстро растущему рабочему классу, осознали, что свобода, образование и благосостояние становятся все больше привилегией буржуазии. Кроме того, образование использовалось как средство господства над рабочим классом. Вследствие этого возникла потребность в образовании, обусловленная принадлежностью к определенному классу, которая тесно была связана с формирующимся в середине 19-го века рабочим классом. Аналогично союзам буржуазии, которые сначала были открытыми, стали основываться союзы ремесленников и объединения по обучению ремеслам. Однако передаваемые из поколения в поколения гильдии попали под давление мануфактур, начинающейся индустриализации и либерализированной экономической политики, направленной на свободу предпринимательства. Тяжелыми социальными последствиями явились безработица, беспризорность, болезни и отсутствие социальной защищенности. В первое время своего развития устройство данных союзов представляло собой новую форму самоорганизованного объединения, взаимной поддержки и помощи в виде постоянных дворов и таверн. Позднее, они помогали подмастерьям и ученикам получить профессиональную квалификацию.

Основываясь на результатах анализа литературы, мы пришли к выводу, что важную роль в развитии дополнительного образования взрослых в Германии сыграло производственное или в более широком смысле профессиональное образование [111]. Проведение обучения на рабочем месте, организация образовательных учреждений для производственного роста и курсов по повышению квалификации для руководящих органов имели тенденцию к значительному увеличению. Большие концерны смогли образовать свою собственную систему по повышению квалификации до начала первой мировой войны. Однако, по справедливому мнению немецких педагогов-историков Э. Нуиссиля и К. Пеля, эти начинания остались частным делом предприятий и не сыграли большой роли в образовательно-политических дискуссиях ни во время существования Веймарской

Республики ни в первые десятилетия существования Федеративной Республики Германии [161, 187, 219].

Таким образом, второй период в развитии дополнительного образования взрослых характеризуется основанием различных образовательных объединений в качестве первых институционализированных форм образования взрослых в результате осознания обществом важности образования взрослых для успешного развития страны [111].

*1.1.3 Этап интенсивного развития народных институтов во время существования Веймарской республики (1918-1933 гг.).*

В период существования Веймарской Республики немецкое образование взрослых приобретало более важное значение и изменилось качественно. В Веймарской конституции от 1919 года имеется следующее положение, однозначно свидетельствующее о внимании к образованию взрослых: «Народное образование, как и народные институты, должны поддерживаться Рейхом, Землями и общинами» [140]. Поддержка образования взрослых со стороны правительства послужила сильным толчком для людей из всех слоев населения получить образование и к тому, что за очень короткий период времени с 1918 по 1920 годы было основано большое количество народных институтов («Volkshochschulen»). В 1919 году были зарегистрированы около двух тысяч народных институтов, но многие просуществовали лишь короткий период [219]. Так, например, в 1927 году в немецких городах насчитывалось лишь 215 вечерних народных институтов. В настоящее время – это существующие традиционные народные институты, которые являются учреждениями доступного народного образования и насчитывают более 900 учреждений. Значительное влияние на широкие слои населения оказали народные библиотеки. Заводские библиотеки и основанный в 1929 году Немецкий институт для технического производственного обучения («Deutsches Institut für technische

Arbeitsschulung» (DINTAS)) также участвовали в профессиональном образовании взрослых.

Подчеркнем, что заметным историческим событием стали программные дебаты о «новом направлении» народного образования, которые в 1923 году вылились в «Хоенродский союз» («Hohenrodter Bund»). Новой была программа «интенсивного, формирующего» («intensiv, gestaltend») народного образования в отличие от «старого направления», которое характеризовалось как «экстенсивное» («extensiv») [111]. Популяризация науки является примером этого старого понимания: речь шла о простой передаче знаний в массы. Отметим, что теперь появилось требование индивидуальной работы, критического взгляда на мир, обработку информации. Согласно Й. Ольбриху, А. Шмидту, В. Зайтеру, Х. Титгенсу народное образование должно было возвысить духовное единство и укрепить народную общность. Другими словами, народное образование («Volksebildung») должно было служить образованию народа («Volksebildung») [223, 244, 255, 266].

Таким образом, третий этап интенсивного развития народных институтов определяется ростом значимости дополнительного образования взрослых для разных слоев населения [111].

#### *1.1.4 Этап реорганизации учреждений народного образования (1933-1945 гг.).*

Период господства национал-социализма (1933-1945), по справедливому мнению большинства немецких ученых, таких как Й. Ольбрих, А. Шмитт, В. Зайтер, Х. Титгенс и других, отбросил развитие системы дополнительного образования взрослых назад [223, 244, 255, 266]. Национал-социалистическое правительство издает указ от 19 сентября 1933 года, согласно которому существующие организации народного образования были распущены. Основной задачей народного образования того времени становится укрепление твердости воли немецкого народа. Эта цель должна была быть достигнута для «усиления обороноспособности, народного

самоутверждения, признания крови и земли, и для вступления в народную общность» [244]. Важно отметить, что наряду с насильственным приобщением к господствующей идеологии произошли также и организаторские изменения: в 1934 году система народного высшего образования была приобщена к ведомству по образованию Рейха национал-социалистической немецкой партии рабочих («die Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei» (NSDAP)) и немецкому рабочему фронту («der deutsche Arbeitsfront») в качестве немецкого предприятия по народному образованию [255, 266].

Таким образом, четвертый этап развития дополнительного образования взрослых в Германии определен как период, когда образование превратилось в инструмент ведения войны, а ключевой задачей образования стало формирование чувства ответственности немецкого народа за рост военной мощи страны [111].

#### *1.1.5 Послевоенный этап законодательного закрепления развития дополнительного образования взрослых (1945-1990 гг.).*

Послевоенный период характеризуется формированием основ будущей современной системы дополнительного образования взрослых. После второй мировой войны дополнительное образование взрослых в западных зонах оккупации поддерживалось объединенными державами в качестве средства демократического перевоспитания («Re-Education») [223]. В Потсдамском соглашении державы поставили такие политические цели как демилитаризация и значительная перестройка немецкой политической жизни на демократической основе. Относительно вопроса образования важное значение имело изменение прежней идеологии, что было отражено в Потсдамском соглашении: «За воспитанием в Германии необходимо наблюдать таким образом, чтобы нацистские и милитарские учения полностью были устранены, и успешное развитие демократических идей стало возможным» [162, стр. 223]. Выполнением задач данной директивы надлежало заниматься военным правительствам четырех оккупационных зон,

которые делали это в соответствии со своими собственными политическими целями и образовательными традициями. Таким образом, мы приходим к выводу, что данная ситуация отразилась не самым благоприятным образом на деятельности народных институтов, федеральных и земельных учреждений по политическому образованию. Возрождение плюралистического и демократически ориентированного образования в послевоенное время в значительной степени было отражением стремления решить проблемы дополнительного образования взрослых [114].

Следует подчеркнуть, что важнейшие предложения были внесены американской «Комиссией по социальным исследованиям» («Social-studies-commission»), которая в 1947 году совершила поездки по всей Германии с целью продвижения идеи нового политического образования. Началом должно было стать формирование чувства гражданина и идеи демократии. Также необходимо было воспитать ответственность за участие на всех уровнях человеческого общества – в семье, школе, общине, государстве и мире [162].

Необходимость «перевоспитания» была признана и самими немцами. Конрад Аденауэр, первый федеральный канцлер ФРГ, произнес следующие слова в Кельнском университете в 1946 году: «Немецкий народ должен перевоспитаться полностью в своем сознании и восприятии» [162, стр.225].

По словам Альфреда Госсера, немецкого социолога и публициста, «перевоспитание» было отвергнуто большей частью немецкого народа и воспринималось как унижение [161]. «Перевоспитание» имело оттенок всезнания и наставничества со стороны оккупационных сил, было сформулировано из чувства превосходства и, по мнению А. Госсера, было полно лицемерия [161].

Таким образом, заложенный в концепте «перевоспитания» перенос политической культуры не реализовался [161]. Перед оккупационной политикой западных стран встала экономическая и политическая дилемма в связи с началом холодной войны в 1947 году, что стало причиной

определения новых стратегий оккупационных сил. На место перевоспитания приходит политика взаимодействия с заново набирающими силу властями в Германии. На передний план выходит «зоновая» политика как попытка воздвигнуть «железный занавес» против коммунизма [161, 177].

С основанием Федеративной Республики Германии стал развиваться концепт демократии, который формировался не только из представлений об индивидуальных правах и свободах, а скорее из понятий безопасности и порядка [161]. Подчеркнем, что значительной проблемой для будущего этой демократии стал тот факт, что большая часть населения была не готова активно участвовать в ее осуществлении. Следствием господства нацистов появилось поколение «аполитичных» [161].

В 1951 году Фридрих Отингер издал книгу «Переломные моменты политического воспитания. Партнерство как педагогическая работа» («Wendepunkte der politischen Erziehung. Partnerschaft als pädagogische Aufgabe»), представлявшую собой первое основополагающее произведение о политическом образовании в новой республике. Использованное имя было псевдонимом для Теодора Вильгельма, который позднее стал профессором педагогики в педагогической высшей школе Флензбурга, а затем в университете Киля. Книга вызвала большой резонанс и горячие дискуссии. В 1953 году вышло второе переработанное издание под заголовком «Партнерство – задача политического воспитания» («Partnerschaft – Die Aufgabe der politischen Erziehung»). Автор подчеркивает, что слово «партнерство» находится в центре дискуссии о новой цели воспитания и представляет собой воплощение идеала общественного поведения. С одной стороны, под этим подразумевается модель социального воспитания, где человек формируется через свои отношения с другими людьми [223]. С другой стороны, партнерство является теорией действия. Ф. Отингер ссылается на американский прагматизм Джона Девейса, согласно которому философия прагматизма задается вопросом о последствиях действия [там же, с. 157].

Изучив и проанализировав главные идеи образовательных размышлений Ф. Отингера, мы можем резюмировать, что:

– особый предмет политического воспитания в отличие от общего воспитания – это отношение индивидуума к политическим идеям, и то, что человек рассматривается в контексте своего активного поведения среди других людей;

– политическое воспитание нацелено на поиск конфликтов в современном обществе, являющихся препятствиями для эффективной коммуникации и которые необходимо устранить путем двустороннего диалога.

Таким образом, нами было установлено, что образец политического воспитания заключается в том, что цель всего политического народного воспитания – в семье, в школе, в молодежных организациях, на предприятиях и в профессиональном мире – должна служить воспитанию человека с партнерским отношением к действительности [114]. Следует обратить внимание на то, что партнерство было провозглашено идеалом эпохи. Воспитание чувства партнерства происходит, прежде всего, благодаря накоплению собственного социального опыта и преодолению социальных трудностей.

В числе новых понятий воспитательной системы находится и концепт «согражданственности», который наиболее четко был сформулирован Фритцом Борински, немецким педагогом и одним из основоположников теории политического образования взрослых. По его мнению, чувство согражданственности рождается в повседневной жизни (через поведение в семье и на работе) и ведет к воспитанию человеческого отношения друг к другу [147]. В набирающей силы Федеративной Республике на курсах по образованию взрослых в программах того времени можно найти многочисленные примеры использования его идей. Характерным являются также предложения для наверстывания упущенных знаний в сфере профессионального образования и повышения квалификации специалистов.

Результат анализа литературы показывает, что центральным политическим документом об образовании послевоенного времени стало «Заключение Немецкого Комитета по воспитанию и образованию» («Das Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen») от 1960 года. Главная идея данного документа выражена следующим образом: «Образованным человеком во взрослом сообществе становится тот, кто живет в постоянном стремлении понять самого себя, общество и мир, и поступать согласно этому пониманию» [264]. Многие немецкие исследователи, такие как Х. Зиберт, А. Шмитт, Й. Шрадер и др., справедливо отмечают, что данный документ являлся первым шагом на пути к так называемому «реалистическому повороту» («realistische Wende») в области образования взрослых («Erwachsenenbildung») и дополнительного образования («Weiterbildung») [161, 219, 244]. Заключение Немецкого комитета по воспитанию и образованию ознаменовало переломный момент в развитии образования. Образцом становится открытое, продолжающееся в течение жизни обучение. Было рекомендовано государственное признание и поддержка образования взрослых «как незаменимой и необходимой части общественного образования» [264].

Следует отметить, что этот поворот обозначил в западных землях важность образования взрослых и его политическое и, прежде всего, экономическое применение. В центр внимания общественности, дополнительное образование взрослых попало в 1960 году в отзыве Немецкого комитета по педагогике и образованию, который назывался «О ситуации и задачах немецкого образования взрослых» («Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung») [159]. Важное политическое значение данного документа заключалось в том, что образование взрослых стало рассматриваться как важная составляющая общественного образования и как общественная задача.

Немецкие педагоги В. Шуленберг и В. Стрцелевич занимались исследованием отношения к образованию и поведению взрослого населения

в западной Германии. В их работах была определена корреляция между отношением человека к образованию, его социальным положением и полученным формальным начальным образованием. Данные этих исследований показали, что действительное участие в дополнительном образовании не соответствовало действительности [253].

Результаты данных исследований заставили руководство Немецкого союза народных институтов («der deutsche Volkshochschulverband») задуматься о том, как, во-первых, можно было бы обращаться к новым целевым группам народных институтов, и как, во-вторых, можно было бы принимать в расчет требование опрошенных людей к усилению профессиональной направленности содержания предложений по образованию. Измененное назначение народных институтов отразилось в программах «Народный институт, его положение и задача в образовании» («Die Volkshochschule, ihre Stellung und Aufgabe im Bildungswesen» от 1963 года) и «Положение и задача народного института» («Stellung und Aufgabe der Volkshochschule» от 1966 года). В конце пятидесятых годов наметилась реструктуризация экономики, что привело к росту числа безработных с середины 1950-х годов и одновременным повышением спроса на квалифицированную рабочую силу. Как считают немецкие исследователи В. Шуленберг и В. Стрцелевич, население едва ли было подготовлено к такой реорганизации, прежде всего, из-за преобладающего у большинства населения среднего образования [253].

Результат анализа источников позволяет утверждать, что в конце 1960-х годов общая федеративная система образования подверглась резкой критике со стороны общества в связи с тем, что присваиваемые специалистам квалификации оказались неспособными выдержать международную экономическую и технологическую конкуренцию ни качественно, ни количественно [143, 161, 169, 255, 267].

Георг Пихт, немецкий философ и педагог, первым заговорил об «образовательной катастрофе» («Die deutsche Bildungskatastrophe», 1964 г.).

Согласно его оценке, Германия могла остаться неконкурентоспособной на долгое время на международном уровне, если система образования не была бы усовершенствована [223]. Его книга, как и другие социально-политические дискуссии того времени, явились толчком к модернизации образования в середине 60-х годов 20 века и положили начало интенсивным дебатам по проблемам образования, которые правительство пыталось решить с помощью многосторонней реформы.

Немецкие ученые Э. Нуисль, Й. Ольбрих, К. Пель и А. Шмит обращают особое внимание на недостаточное образование взрослого населения [219, 223, 244]. Для компенсации этого «дефицита образования» ими было предложено пересмотреть роль образования в обществе, и, прежде всего, роль дополнительного образования взрослых, которому необходимо было придать новое назначение. Благодаря их трудам, образование взрослых стало рассматриваться не только с культурной и политической точек зрения, но и было узаконено с экономической стороны, а также со стороны политики рынка труда [219].

Таким образом, было дано новое всеобъемлющее определение роли и задач образования взрослых в общей системе образования немецкого общества. Был представлен целый ряд планов и предложений. Так, известный немецкий ученый Й. Кноль и его соратники разработали программу под названием «Третий путь образования» («Dritter Bildungsweg»), целью которой были все образовательные мероприятия, которые в итоге привели бы к получению высшего образования [195, 197].

Кульминацией десятилетних дискуссий о реформах организации образовательной системы стали такие значимые документы, как «Структурный план» («Strukturplan») Немецкого совета по образованию в 1970 году и «Общий план образования» («der Bildungsgesamtplan») Комиссии Федеральных Земель («Bund-Länder-Kommission») в 1973 году. Они сыграли решающую роль в развитии дополнительного образования взрослых как самостоятельной области образования. Система образования стала

рассматриваться как единая комплексная система, начинающаяся с начального образования и заканчивающаяся дополнительным образованием взрослых [264].

Дополнительное образование стало пониматься как ориентирующее направление организованного обучения взрослых: «Дополнительное образование («Weiterbildung») определяется как продолжение или возобновление организованного обучения после окончания первой образовательной фазы, различной по длительности» [264, с. 34]. Исходя из понимания «единства профессионального и непрофессионального образования» следует, что «дополнительное образование не рассматривается автономно от свободного времени и рабочей деятельности. ... Дополнительное образование охватывает, с одной стороны, профессиональное повышение квалификации и переквалификацию, с другой стороны, расширение основного образования, а также политическое образование» [264, с. 35].

Немецкий Совет по образованию («Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen») предлагал регулировать область дополнительного образования взрослых по-новому. Изучив и проанализировав программные положения Немецкого Совета по образованию, мы пришли к выводу, что его главные положения о необходимости обучения в течение жизни могут быть представлены в виде двух основных тезисов:

1. в виду технического прогресса и быстрого устаревания знаний ранее полученное школьное и профессиональное образование не могут быть достаточными на протяжении всей жизни. Исходя из этого, у каждого отдельного человека должна быть возможность повысить свою квалификацию согласно новым требованиям. Это необходимо не только в интересах индивидуума, но и для сохранения нормального функционирования экономической системы;

2. чтобы каждый член общества мог использовать свои права, гарантированные законом, и следовать своим обязанностям, у него должна быть возможность постоянно актуализировать свои знания об общественных и политических проблемах. Только в этом случае индивидуум сможет принять активное участие в выполнении общественных задач [264].

С точки зрения немецких андрагогов Х. Зиберта, Э. Нуисиля, Й. Кноля, П. Фаульштиха и других, центральным требованием «Общего плана образования», который, по их мнению, и в настоящее время во многих положениях актуален, является требование «единства народного образования» («Einheit des Bildungswesens»), включающего в себя и область дополнительного образования взрослых [195, 241, 256]. Все ступени, начиная с дошкольного воспитания, и заканчивая дополнительным образованием взрослых, впервые были представлены как единое взаимосвязанное целое. С этого времени речь о дополнительном образовании взрослых идет как о *четвертом секторе* («der quartäre Sektor») после первого (начальной школы), второго (средней школы), третьего (профессионального и высшего образования) или о *четвертой колонне* («die vierte Säule») системы образования [256].

Анализ немецкой литературы выявил, в 1960-х годах произошло значительное заимствование некоторых положений из общественных наук при разработке концептов политического образования взрослых. За принятие и внедрение некоторых теоретических вопросов в область политического образования особенно активно выступал немецкий педагог Герман Гизеке. Его книга «Дидактика политического образования» («Didaktik der politischen Bildung») была опубликована в 1965 году и произвела сенсацию. Даже в настоящее время, по мнению Х. Зиберта, Э. Нуисиля, Й. Кноля, П. Фаульштиха и других, она вызывает живой интерес и остается предметом разногласий [161, 195, 241, 256]. В основе концепта Г. Гизеке лежит понятие «конфликт», которое является главным для определения предмета, выбора содержания и отбора методов. Политика – это «не определенное содержание,

а что-то открытое, оспариваемое, что-то, что еще предстоит решить», - подчеркивал Г. Гизеке [161, с. 54]. Речь идет о том, чтобы передавать знания для обеспечения возможности политического участия. При этом он различает четыре области учебного содержания: знание-образование («Bildungswissen»), знание-ориентация («Orientierungswissen»), знание политического поведения («politische Verhaltensweisen») и знание-действие («Aktionswissen»). Концепция Г. Гизеке особенно сильно повлияла на внешкольную образовательную работу. Она явилась попыткой дать дидактическое обоснование политическому образованию для представления содержания современного процесса демократизации [161].

На основе анализа немецких источников об историческом развитии системы дополнительного образования взрослых, мы пришли к выводу, что дискуссии о демократизации государства и общества оказали положительный эффект непосредственно на политическое образование взрослых [114]. Дискуссии проводились в профсоюзах, народных институтах и их союзах. Исходя из результатов этих обсуждений, Г. Гизеке сформулировал такие цели развития дополнительного политического образования взрослых как:

- устранение неравенства возможностей;
- расширение возможности участия населения;
- адаптация к возрастающей сложности информации и ее изобилию;
- сокращение влияния государственной власти;
- усиление потенциала прогрессивных изменений в образовательной сфере;
- развитие способностей взрослых к коммуникации и сотрудничеству как в области дополнительного образования, так и в реальной жизни [161].

Другой немецкий философ-обществовед Оскар Негт сформулировал концепт политического образования взрослых в своей книге

«Социологическая фантазия и примерное обучение» («Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen»). По его замыслу, идея проекта заключалась в инновационном намерении вывести профсоюзное образование за рамки преобладающего обучения деятелей профсоюзов [215].

Следует отметить, что «революционное» понимание политического образования взрослых формировалось в спорах о «синтезе общего, политического и профессионального образования», которые проводились в Гессенском объединении народных институтов. Статья Ганса-Йохена Гамма «Эмансипация как задача образования взрослых» («Emanzipation als Aufgabe der Erwachsenenbildung») в «Гессенских заметках для народного образования» («Hessische Blätter für Volksbildung») в 1970 году стала кульминацией этого процесса. Г.-Й. Гамм остро критикует «Заключение немецкого комитета по воспитанию и образованию». Он призывал к тому, чтобы образование взрослых, прежде всего, выполняло компенсаторную образовательную функцию, то есть помогало бы гражданам разобраться в политическом устройстве страны, чтобы в дальнейшем решить, в какой области образования (общее, профессиональное, политическое) они хотели бы расширить свои знания [182].

Важно подчеркнуть, что в 1970-х годах произошло правовое закрепление дополнительного образования взрослых [219, 223, 244]. Все западные федеративные земли, кроме Шлезвиг-Хольштайна, Берлина и Гамбурга, приняли закон об образовании взрослых. Также были приняты первые так называемые законы об «образовательном отпуске» («Bildungsurlaub») или «освобождение от работы с целью образования». Таким образом, нами было установлено, что с этого времени западногерманское государство заботилось о том, чтобы систематически регулировать и поддерживать образование взрослых [114]. Таким образом, институализированное образование взрослых пережило стремительный подъем благодаря правовой и финансовой поддержке государства.

В ГДР развитие данного процесса во многих отношениях протекало по-другому. В то время как в ФРГ уже в начале 50-х годов 20-го века развился институциональный плюрализм, в ГДР развитие шло совсем в другом направлении [161, 195, 241, 256]. По мнению таких немецких ученых как Г. Титгенса, Р. Типпельта, А. Хиппеля и А. Шмитда, с одной стороны, дополнительное образование взрослых значительно больше было привязано к производственным структурам, с другой стороны, более активно вовлечено в идеологические дискуссии об основных положениях государства рабочих и крестьян [244, 266-268]. Отметим, что впоследствии возникла дифференцированная система, в которую входили как производственные учреждения по повышению квалификации, так и система передачи социалистического знания и просвещения [266].

Ярким представителем было, прежде всего, берлинское общество «Урания» («die Berliner Gesellschaft URANIA»), целью которого была передача научных знаний простым гражданам. Мы пришли к умозаключению, что деятельность открытых учреждений по дополнительному образованию, особенно народных институтов, сосредотачивалась преимущественно на получении аттестата об общем среднем образовании [114]. Однако дополнительного образования взрослых как признанной составной частью многоступенчатого образования практически не существовало в ГДР до 1989 года [244]. Как утверждают Р. Типпельт и А. Хиппель, в ГДР не проводились и специальные научные исследования данной образовательной области [268]. Народные институты, клубы, дома культуры, курсы повышения квалификации для работников предприятий и производственно-технические училища были интегрированы в систему, которая подчинялась центральному государственному контролю и социалистической идеологии.

Объединение Германии посредством вступления ГДР в ФРГ 3 октября 1990 года положило конец разделению страны. Мы солидарны с мнением немецкого историка и педагога Й. Ольбриха, что это событие повлекло за

собой реорганизацию не только всей образовательной системы, но и дополнительного образования взрослых в частности [223]. Согласно его наблюдениям, время после объединения Германии было сложным не только для граждан обеих республик, но и являлось проверкой на эффективность системы образования [223].

В связи с объединением Германии в 1990-е годы возникли значительные проблемы в развитии дополнительного образования взрослых, которые, согласно точке зрения Х. Зиберта, Э. Нуисиля, Й. Кноля, П. Фаульштиха и других немецких ученых, не были решены с учетом особенностей обоих государств [161, 187, 195, 221, 241, 244, 256]. Х. Зиберт отмечает, что существовавшие в ФРГ до конца 1980-х годов условия были перенесены непродуманно на новые земли, и эта перестройка системы привела не только к потере значимых, достойных для сохранения структур и наработанной практики, но и к значительному отклонению от намеченного курса в это переходное время [256]. Согласно Э. Нуислию, возникшие в ГДР структуры по повышению квалификации исчезли спустя несколько лет после объединения Германии. Такие события как переход народных предприятий в частную собственность, увядание идеологически ориентированных образовательных учреждений (например, «Урания»), возникновение множества коммерческих образовательных центров и стремительная реструктуризация народных институтов по западногерманской модели полностью изменили сущность дополнительного образования в новых землях [221]. В результате исследований работ Й. Кноля и П. Фаульштиха мы пришли к выводу, что, несмотря на различие в приоритетах касательно предложений по дополнительному образованию взрослых и участию в нем, наблюдалось значительное приближение стандартов дополнительного образования взрослых и повышения квалификации в новых землях к соответствующим стандартам в бывшей ФРГ [161, 195]. В течение некоторого времени после объединения ФРГ и ГДР в новых землях появились сотни образовательных учреждений, которые предлагали курсы с

получением разнообразных сертификатов по их окончании. Однако, как считают Й. Кноль, Х. Зиберт и П. Фаульштих, это, в свою очередь, стало сильным толчком для жарких дебатов в 1990-х годах по поводу качества дополнительного образования взрослых [161, 195, 256]. Немецкие авторы утверждают, что, несмотря на проведенные усовершенствования дополнительного образования взрослых в новых землях на федеральном уровне, учреждения по повышению квалификации, похожие на аналогичные в старых землях, можно было обнаружить лишь в отдельных новых землях Германии [161, 195, 256]. Однако, благодаря народным институтам, действующим почти в каждом большом населенном пункте, стала функционировать единая институализированная система дополнительного образования взрослых, охватывающая всю территорию Германии. Й. Кноль, Х. Зиберт и П. Фаульштих акцентируют внимание на том, что народные институты сыграли первоочередную роль в качестве образовательных и культурных центров в общинах («Gemeinden»), представляющих собой самоуправляемые административные единицы [161, 195, 256]. Похожую структуру, т.е. сеть учреждений, распространенную по всей территории Германии, имеют учреждения дополнительного образования больших общественных организаций, таких как церкви, профсоюзы, экономические объединения и благотворительные фонды.

Таким образом, пятый этап становления системы дополнительного образования взрослых характеризуется принятием законодательных актов, определяющих положение дополнительного образования взрослых в качестве неотъемлемой составляющей системы немецкого образования [114].

#### *1.1.6 Современный этап (1991 г. – настоящее время).*

Рассматривая современное состояние, следует указать на события, которые оказали огромное влияние на формирование системы дополнительного образования взрослых в Германии. Как свидетельствует анализ оригинальных немецких источников, в середине 1990-х годов по всему миру прокатилась глобальная кампания по дополнительному

образованию взрослых [140, 143, 144, 161, 187, 195, 221, 241, 244, 256]. Естественным образом данная кампания каснулась и Германии, переживавшей кризис в образовательной сфере в связи с недавним объединением. Согласно точке зрения таких ученых как Р. Арнольд, М. Бетге, К. Бальдауф-Бергманн, Х. Зиберт и других, Германия очень живо отреагировала на смену приоритетов в образовании во всем мире [140, 143, 144, 161, 256]. Мы солидарны с их мнением и считаем необходимым упомянуть несколько важных событий того времени, которые повлияли на дальнейшее развитие дополнительного образования в Германии.

Во-первых, Совет Европейского Союза («Council of the European Union») объявил год 1996 «годом обучения в течение жизни». Во-вторых, под руководством бывшего президента Европейской Комиссии, Жака Делорса, возглавлявшего «Международную комиссию по образованию в 21 веке» («International Commission on Education for the 21<sup>st</sup> Century»), стало сообщение об образовании для ЮНЕСКО, называвшееся «Обучение: сокровитное сокровище» («Lernen: das Gold in den Köpfen», «Learning: The Treasure within») в 1996 году. В-третьих, во многих европейских странах были организованы «праздники обучения» в связи с европейским годом обучения в течение жизни. Следующим событием стала пятая всемирная конференция ЮНЕСКО, посвященная образованию взрослых, которая состоялась в Гамбурге в 1997 году. В-пятых, немецкое федеральное министерство по образованию и науке создало рабочую группу, которая под руководством Немецкого института образования взрослых в 1999 году представила доклад на тему «Обучение для будущего» («Bildung für die Zukunft»), где говорилось о том, чтобы проводить образовательные кампании для повышения шансов на его получение [143]. В это же время Гюнтер Домен, один из ведущих специалистов в области дополнительного образования взрослых, подготовил по поручению Федерального министерства по образованию и науке отзыв об «обучении в течение жизни» в 1996 году и сообщение о «самоуправляемом обучении» в 1997 году.

Комиссия по образованию взрослых Немецкого общества по педагогике провела своё ежегодное заседание в 1997 году, посвященное теме «Самоорганизованного обучения как проблеме образования взрослых».

Мы разделяем точку зрения Е.В. Пискуновой, что «общий интерес к проблемам образования в мире определяется ростом значения образования для социально-экономического развития стран» [82, с. 173]. По мнению Е.В. Пискуновой, «наиболее ярким аргументом данного тезиса являются процессы глобализации, которые имеют свои проявления в различных сферах жизни общества, однако, с другой стороны, в современном мире фиксируются общие для всех стран тенденции развития общества и образования, как одной из сфер общественной жизни. Именно поэтому в национальных системах образования решается множество сходных проблем, и, следовательно, научные решения данных проблем могут быть предложены на основании выявленных общих закономерностей развития» [82, с. 173].

Немецкий институт образования взрослых («Deutsches Institut für Erwachsenenbildung» DIE) руководил проектом «Самоуправляемое обучение – образовательные услуги для развития новой культуры обучения в сфере дополнительного образования» с 1998 по 2000 год, который поддерживался Федеральным министерством по образованию и науки.

Резюмируя, подчеркнем, что все вышеперечисленные события заставили государство посмотреть на систему дополнительного образования взрослых под другим углом [108]. Проанализировав работы немецких ученых, мы пришли к выводу, что как следствие этого произошло значительное перемещение акцентов в области дополнительного образования и изменение перспектив развития.

1. Произошел переход от дополнительного обучения к «обучению в течение жизни». Идея «обучения в течение жизни» указывает на биографическую перспективу, продолжительность обучения с детства до старости.

2. Расширилось само понятие обучения. Раньше обучение связывали с получением формального школьного образования. Теперь обучение рассматривают не только как школьное, организованное обучение, а в дальнейшем получение и высшего образования, а как взаимодействие многообразных формальных и неформальных деятельностей.

3. Происходит перемещение акцента с учения-наставления на консультацию и совет. Вместо преподавателей речь все чаще заходит о «фасилитаторах», консультантах и советчиках. В Германии понятие «культура обучения» («Lernkultur») вытесняет традиционный термин «занятие».

4. Концепт квалификации заменяется концептом развития компетенций. Компетенции приобретаются в течение жизни, в социальном и профессиональном контекстах, посредством опыта. Они возникают из сочетания организованных и неформальных процессов обучения. Обучающийся индивидуум становится ключевой фигурой в образовании: он способен к обучению, но также ответственен за свои успехи в обучении, равно как и отказ от обучения [108].

Немецкие андрагоги, такие как Р. Арнольд, М. Бетге, К. Бальдауф-Бергманн, Х. Зиберт и другие, приходят к обоснованному выводу о том, что общество не нуждается в дальнейшем в устранении традиционных образовательных учреждений, но ему необходимы новые культуры обучения, в которых поддерживались бы различные формы самоуправляемого обучения («selbstgesteuertes Lernen») [140, 143, 144, 161, 256]. По мнению Р. Арнольда, М. Бетге, К. Бальдауф-Бергманна, Х. Зиберта и других, характерными особенностями самоуправляемого обучения являются: самостоятельная постановка цели; самомотивация; выбор подходящих стратегий и тактик обучения; решение проблем, таких как трудности в обучении и разного рода отвлечения; контроль успешности обучения [140, 143, 144, 161, 256].

В ходе анализа материалов по дополнительному образованию взрослых, мы установили, что немецкие ученые, такие как Р. Арнольд, Х. Барц, Х. Зиберт, Р. Типпельт и другие считают, что к самоуправляемому обучению относятся следующие знания и умения, которые необходимо сформировать:

- знать источники получения информации и пути их поиска;
- уметь отбирать конкретные знания для решения определенных задач;
- уметь отличать важное от незначительного;
- уметь отличать различные виды знания (теоретические, практические и др.);
- устанавливать связи и наблюдать отличия [137, 142, 256, 268].

По поручению Федерального министерства по образованию и науке («Bundesministerium für Bildung und Forschung») в период с 1996 по 1998 года проводились опросы 1000 экспертов в области образования о предполагаемом развитии в системе образования и науки. Результаты были опубликованы в 1998 году в трех заключительных отчетах. «Особо динамичными областями знаний» были названы:

- информационная техника и масс-медиа;
- новые технологии;
- медицина;
- техника для защиты окружающей среды;
- международная экономика;
- изменения в обществе [202].

Согласно точке зрения Р. Арнольда, новые проблемные сферы, такие как безработица, глобализация и экологическая проблематика вызывают потребность в обобщенном знании из различных областей, что, в свою очередь, обуславливает увеличение потребности в усвоении информации и большого количества знаний [137]. Ученые Х. Барц, Х. Зиберт, Р. Типпельт и др. разделяют точку зрения Р. Арнольда и добавляют, что это требует

пересмотра понятия общего знания [142, 256, 268]. Так, по словам Х. Зиберта, «общество, которое живет знанием, должно дать своим гражданам возможность справиться с информационным потоком. Это означает умение умело обращаться с информацией и знанием, а также умение управлять своим собственным знанием» [256, с. 41].

Й. Витпох, продолжая развивать мысль Х. Зиберта, считает, что «идеальным типичным слушателем будущего считают не того, кто собирает знание «про запас», а того, кто усваивает релевантную информацию «вовремя» и различает важные сведения от второстепенных» [280, с. 95].

Необходимо отметить, что немецкие ученые составили следующие прогнозы о развитии дополнительного образования взрослых на будущее:

- приобретение компетенции для усвоения знания будет иметь приоритетное значение в системе образования;
- знания для решения проблемных ситуаций в 2005 и соответственно в 2020 будут значительно важнее, чем просто специальные знания;
- обучение будет происходить при сочетании формального, неформального и информального обучения;
- в системе образования значительно возрастет ответственность индивидуума;
- принцип обучения в течение жизни утвердится во всех областях повышения квалификации [137, 142, 202, 256, 268, 280].

Важно отметить, что все эти предположения оказались в большей степени правдивыми. Сейчас, как никогда раньше, людям необходимо постоянно учиться чему-то новому, чтобы оставаться компетентными в своей области. На рынке образовательных услуг появляются все новые и более интересные предложения по обучению. Люди стали больше уделять внимания дополнительному образованию, которое дает им возможность постоянно повышать свою квалификацию и оставаться всегда в центре событий.

Что касается современного этапа развития сферы дополнительного образования взрослых в России, авторы Н.Н. Кузина, Г.Б. Мони́на и О.В. Павлова отмечают, что растет количество проблем, связанных, прежде всего с увеличивающимся «числом групп населения, нуждающихся в социальной поддержке и особой организации образования (инвалиды, безработные, мигранты, одинокие женщины, пожилые люди, заключенные и др.)» [55, с. 149]. Мы разделяем их точку зрения о том, что в связи с отсутствием системы образования взрослых, возникает большое количество разных учреждений, предоставляющих дополнительные образовательные услуги, что, в свою очередь, делает невозможным бесплатно удовлетворить актуальные запросы для отдельных категорий взрослых [55, с. 149].

Рассматривая развитие дополнительного образования за рубежом, а в частности, в США, А.М. Митина отмечает, что «сложность категориального описания образования взрослых и многозначность использования соответствующего термина («adult education») в современной научной литературе отражает концептуальное развитие этого понятия» [65, с. 140]. Похожую ситуацию мы обнаружили в процессе изучения дополнительного образования взрослых в Германии.

Изначально, как было нами выявлено, в Германии дополнительное образование взрослых позиционировалось как «народное образование» («Volkshildung») [115]. Современный термин «образование взрослых» («Erwachsenenbildung») вошел в обращение после второй мировой войны и стал широко использоваться в научной среде. Таким образом, дополнительное образование взрослых было признано всеми федеральными землями Германии как «самостоятельная, необходимая область образования» [159, с. 8]. Согласно немецким ученым, таким как Р. Арнольд, З. Хорст, Г. Титгенс и др., дополнительное образование взрослых стало «четвертой колонной» (“vierte Säule”) немецкой системы образования [137, 256, 267].

Однако при дальнейшем анализе немецких источников мы пришли к выводу, что процесс формирования этого образовательного направления как

самостоятельной области со своей собственной терминологией на этом не закончился [115]. Ввиду жарких дискуссий по проблемам дополнительного образования взрослых, немецкие исследователи стали использовать в своих работах наряду с термином «Erwachsenenbildung», который был переводным вариантом английского эквивалента «adult education», немецкое понятие «Weiterbildung» («продолженное (дополнительное) образование»). Данное понятие стало пропагандироваться и самим государством. В настоящее время термин «Weiterbildung» является ведущим обобщающим термином для всей области дополнительного образования взрослых.

Немецкие ученые Р. Арнольд и З. Нолда, составившие словарь терминов по образованию взрослых, дают следующее определение понятию «непрерывное образование»: «... это различные виды деятельности, нацеленные на углубление, расширение или обновление знаний, умений и навыков людей, которые уже завершили первую образовательную фазу и, как правило, имеют опыт работы» [136, с. 25]. В связи с этим мы резюмируем, что термин «Weiterbildung» можно интерпретировать как «дополнительное образование взрослых» [115].

Понятие «образование взрослых» («Erwachsenenbildung») конкретизируется Р. Арнольдом и З. Нолда как «продолжение или возобновление организованного обучения после окончания первой образовательной фазы, различной по продолжительности» и направлено на получение общего, политического и непрофессионального дополнительного образования [136, с. 26].

Следует подчеркнуть, что за последние четыре десятилетия термин «Weiterbildung» («непрерывное образование») стал ассоциироваться, прежде всего, с профессиональной образовательной деятельностью. В настоящее время оба термина «Weiterbildung» и «Erwachsenenbildung» употребляются как синонимы, как в немецком научном сообществе, так и в области международного научно-педагогического сотрудничества.

В ходе анализа материалов по дополнительному образованию взрослых мы выяснили, что в сфере дополнительного профессионального образования взрослых существует разграничение понятий на повышение квалификации и переквалификацию. «Повышение квалификации» («Fortbildung») является профессиональным повышением квалификации, которое проходит на базе уже полученного образования в данной области [115]. Что касается термина «переквалификация» («Umschulung»), то его основная идея заключается в образовательных мероприятиях, нацеленных на получение квалификации в новой профессии. Данная образовательная деятельность положительным образом меняет ситуацию с безработицей для служащих и рабочих в различных отраслях.

Суммируя выше изложенное, мы представляем систему дополнительного образования взрослых в Германии на рисунке 1.



**Рисунок 1. Структура системы дополнительного образования взрослых в Германии**

В ходе сравнительного анализа работы различных организаций в сфере дополнительного образования взрослых, нами было установлено, что Федеральное министерство образования и науки («Bundesministerium für Bildung und Forschung») Германии учредило периодическое издание «Система отчетов о дополнительном образовании взрослых» («Das Berichtssystem Weiterbildung»), которое служит инструментом постоянного курирования, отображения и анализа ситуации в области дополнительного образования взрослых в стране [115].

Согласно отчету «Системе отчетов по дополнительному образованию взрослых IX» за 2005 год («Das Berichtssystem Weiterbildung IX»), выделены следующие области дополнительного образования взрослых в Германии:

1. Профессиональное дополнительное образование («die berufliche Weiterbildung») нацелено на повышение профессиональной квалификации. Это, в первую очередь, касается адаптации к требованиям места работы, а также охватывает различные по продолжительности мероприятия, по окончании которых выдается сертификат по профессиональному образованию.

2. Общее дополнительное образование («die allgemeine Weiterbildung») охватывает все предложения по образовательной деятельности, которая не направлена на профессиональную квалификацию. Эта область поддерживается и регулируется законами.

3. Политическое дополнительное образование («die politische Weiterbildung») представлено не только семинарами по теории государства, но и предложениями по образованию, нацеленными на решение общественных проблем и изучение отношений людей в обществе.

4. Информальное обучение («das informelle Lernen») не ведет к сертификации, поскольку по отношению к целям и времени обучения, не структурировано и происходит в повседневной жизни, на работе, в кругу семьи или в свободное время.

5. Обучение в течение жизни («das lebenslange Lernen») предполагает гарантированное право на дополнительное образование всем желающим с целью повышения доли участия в образовательном процессе и улучшения связей между различными образовательными областями для плодотворного сотрудничества [202, с. 37].

Однако мы отметили тот факт, что очень часто понятие «общее образование» позиционируется как обобщающий термин для политического и культурного образования [115]. Научный директор Немецкого института образования взрослых Э. Нуисль, констатирует, что «границы между общим,

политическим и культурным образованием довольно неопределенные и часто размыты» [220, с. 60].

К. Пель утверждает, что наряду с профессиональным, общим и политическим образованием, культурное образование («kulturelle Bildung») также закреплено в законах о дополнительном образовании взрослых [219, с. 16]. Оно представлено образовательными предложениями креативной направленности (музыка, рисование, гончарное дело и др.), вопросами здоровья и спорта, философии, психологии и др.

С момента введения термина «дополнительное образование» («Weiterbildung») как общего понятия для всей сферы дополнительного образования взрослых, произошло объединение ранее несвязанных между собой видов образовательной деятельности, что, в свою очередь, как нами было установлено, привело к значительному росту ответственности и обязательств государства перед участниками образовательного процесса [115].

В большинстве земель были приняты Законы о дополнительном образовании, гарантирующие «качество предложений по образованию» и «профессионализацию обучающихся» [202, с. 126]. Был прописан принцип subsidiarности («Subsidiarität»), заключающийся в том, что государство целенаправленно берет на себя решение задач по дополнительному образованию взрослых в тех областях, где существующие структуры, учреждения дополнительного образования взрослых не справляются, обнаруживая дефицит в различных сферах (недостаток предложений по образованию, нехватка педагогических кадров и т.д.) [202, с. 23].

В ходе анализа законодательных материалов по дополнительному образованию взрослых в Германии нами было выявлено, что в Федеральном законе об образовании («das Bundesausbildungsgesetz»), в законе о профессиональном образовании («das Berufsbildungsgesetz») и законе о содействии трудоустройству и профессиональному образованию («das Arbeitsförderungsgesetz») содержатся правовые положения по вопросам

дополнительного образования, которые вызвали в 70-х годах 20-го века дебаты об общественных потребностях в квалификационных кадрах и необходимости изменения политики рынка труда [115].

Х. Титгенс констатирует факт того, что итогом этих дебатов стала возможность, принятая на законодательном уровне, работников уйти в образовательный отпуск («Bildungsurlaub»), предоставляющий право, обычно 5 дней в году, пройти профессиональное или политическое повышение квалификации с освобождением от работы с сохранением заработной платы [267]. Однако согласно статистическим данным, проанализированными нами, лишь от 1% до 2% людей обычно пользуются такой возможностью [115].

Мы также определили, что в Германии функционируют независимые структурные подразделения и кафедры во многих университетах, занимающиеся проведением исследований в этой сфере и способствующие ее дальнейшему развитию [115]. Такая специальность как образование взрослых/непрерывное образование преподается в университетах как направление педагогики с последующим получением диплома специалиста, бакалавра/магистра. В университете Дуизбург-Эссена («Universität Duisburg-Essen») существует целый институт, осуществляющий образовательную деятельность в области дополнительного образования взрослых. Одной из важнейших организаций является Немецкий институт образования взрослых («das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – DIE»), выступающий посредником между проводимыми исследованиями в данной сфере и внедрением их в практику, а также разрабатывающий инновационные концепты.

Немецкие ученые Б. Розенбладт, Ф. Вильгер, Г. Куван, К. Шнайдер и др. пытаются выяснить причины, побуждающие взрослых к участию в дополнительном образовании [237-239, 245]. Они указывают на тот факт, что постоянное совершенствование производственных технологий, стремительно развивающаяся социальная сфера, значительные культурные изменения ставят новые задачи перед обществом в целом и взрослым населением в

частности [237-239, 245]. По справедливому мнению В. Клафки, «образование взрослых должно внимательно регистрировать общественные ключевые проблемы» и, добавим, своевременно откликаться на них [134, с. 36].

Разделяя точку зрения выше упомянутых немецких педагогов, мы считаем, что главное назначение дополнительного образования взрослых состоит в оказании содействия населению в осознания происходящих социально-экономических процессов и адекватной адаптации к ним.

Мы солидарны с мнением А.М. Митиной, утверждающей, что «...меняется отношение к дополнительному образованию взрослых, как со стороны педагогов, так и со стороны широких кругов общественности. Оно начинает рассматриваться в качестве ведущего образовательного направления, по отношению к которому первоначально полученное образование трактуется как его основное условие и предпосылка...» [65, с. 279]. Подводя итог выше изложенному, мы пришли к умозаключению, что знания и умения, приобретенные в результате первого образования, оказываются недостаточными для полноценной профессиональной деятельности [104]. В настоящее время ни один выпускник не может себе позволить остановиться на достигнутом уровне знаний. Исходя из этого, мы можем заключить, что обучение на протяжении всей жизни сможет обеспечить сохранение и улучшение профессионального и общественного статуса человека. Следовательно, дополнительное образование представляет собой естественную предпосылку для самоутверждения в жизни и на работе. Дополнительное образование взрослых дает возможность наверстать упущенные знания и повысить шансы для профессионального продвижения.

С конца 1990-х годов начала развиваться противоречивая ситуация в отношении участия в мероприятиях по дополнительному образованию. В то время как в образовательной политике признается возрастающее значение обучения в течение жизни («Lebenslanges Lernen») и это становится главной темой в образовательных отчетах и дискуссиях, цифры «Системы отчетов о

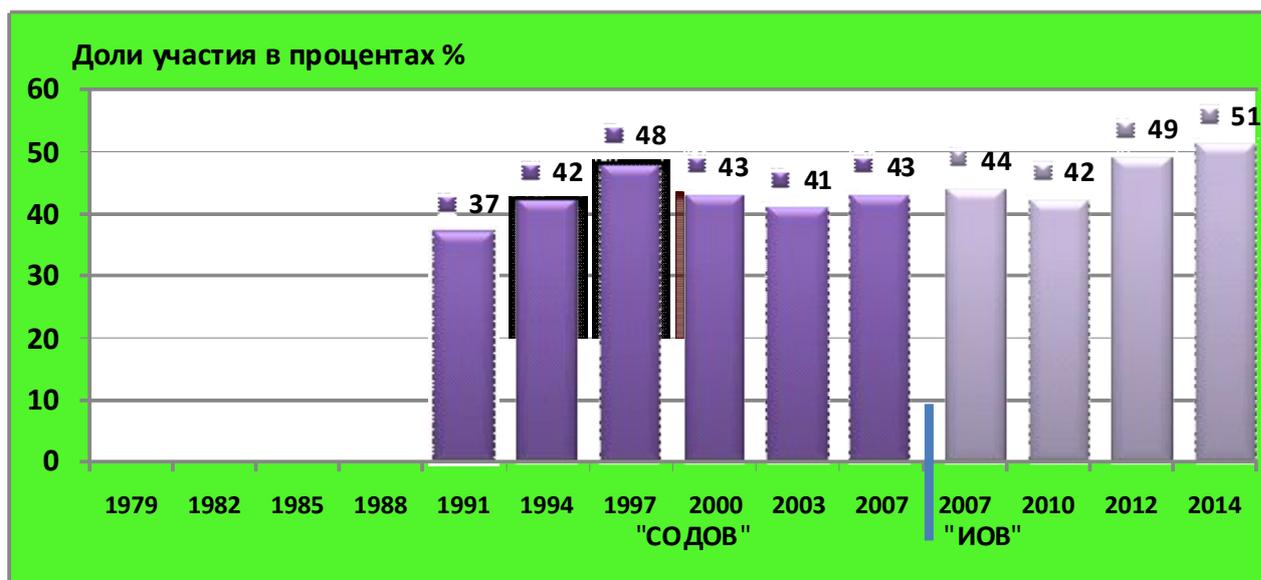
дополнительном образовании взрослых» в первый раз в 2000 году и затем в 2003 году показали падающую долю участия в дополнительном образовании взрослых в Германии [202]. Прежде, с конца 70-х годов, «Система отчетов о дополнительном образовании взрослых» каждые три года приводила данные о росте долей участия, потом тенденция пошла в обратную сторону.

Э. Нуисиль, К. Пель, П. Фаульштих связывают данное явление со следующими факторами: окончание многих программ по переобучению и квалификации в новых землях после объединения Германии, политика экономии со стороны органов государственной власти на дотациях для дополнительного образования взрослых, возрастающие издержки предприятий, экономический кризис во всем мире, затронувший и Германию [162, 219].

Как упоминалось выше, для изучения потребностей и проблем дополнительного образования взрослых в 1979 году в Германии по постановлению Федерального министерства образования и науки было решено проводить исследования каждые три года с целью изучения состояния дополнительного образования взрослых на территории государства. Данные исследования называются «Система отчетов о дополнительном образовании взрослых» (“Berichtssystem Weiterbildung”) и его результаты основываются на опросах взрослого населения в возрасте от 19 до 64 лет. Затем в 1991 году был впервые проведен опрос всего немецкого населения, проживающего как в западных, так и в восточных землях, который выявил некоторые различия в выборе дополнительного образования взрослыми людьми. Было установлено, что восточные немцы имеют более выраженный прагматический подход к выбору дополнительного образования, что объясняется их заинтересованностью в получении стабильного рабочего места [202]. Участие в дополнительном образовании в данном случае можно лишь условно назвать добровольным, поскольку его причиной являются требования на производстве и предложения руководства. Интересно отметить различия в отношении восточных и западных немцев к

утверждению о том, что «получение дополнительного образования способно повысить шансы на получение работы». С ним были согласны 79% восточных и 55% западных немцев [202].

Изменение количества участников в дополнительном образовании взрослых в Германии мы можем наблюдать на рисунке 2.



**Рисунок 2: Участие взрослого населения Германии в дополнительном образовании.**

Анализируя данную диаграмму, мы видим, что участие в дополнительном образовании взрослых достигло высшей исторической отметки в 48% в 1997 году, что составило прирост в 25% по отношению к 1979 г. Однако более позднее по времени проведение исследование позволяет отследить обратную тенденцию: коэффициент участия в дополнительном образовании снизился с 48% (1997 г.) до 43% (2000 г.) [274, с. 13].

Падение процентного соотношения в 2000 и 2003 годах немецкие исследователи связывают в первую очередь с изменениями в сфере профессионального дополнительного образования. Тем не менее, специалисты также говорят о том, что частично такая разница может являться следствием того, что заключение было основано на данных,

полученных посредством опроса [165, с. 118]. На диаграмме 1 можно проследить, как менялось процентное соотношение участия населения Германии каждые три года.

Согласно данным исследований «Система отчетов о состоянии дополнительного образования IX» («СОДОВ», «Berichtssystem Weiterbildung»), проводившимся каждые три года по поручению Федерального министерства образования и науки, а также данным исследований «Отношение к дополнительному образованию в Германии в 2014 году. Исследования образования взрослых – сообщение о тенденциях» («ИОВ», «Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES Trendbericht»), которые продолжили традицию проведения опросов трудоспособного населения Германии, спрос на дополнительное образование взрослых дважды достигал высшей исторической отметки – 48% в 1997 году и 51% в 2014 году [275, с. 13].

Анализируя диаграмму участия взрослых в дополнительном образовании, начиная с 1991 года и заканчивая 2014 годом, мы можем проследить три «фазы»:

1. Первая фаза характеризуется отчетливым ростом участия в дополнительном образовании с 37% до 48% (в период с 1991 по 1997 гг.).

2. Вторая фаза свидетельствует о периоде консолидации: коэффициент участия в дополнительном образовании немного уменьшается, едва колеблется в течение десятилетия (с 2000 до 2010 гг.): от 41% до 44%.

3. На третьей фазе доля участия в дополнительном образовании возрастает на целых 7% с 42% (2010 год) до 49% (2012 год). В 2014 году коэффициент достигает максимума – 51%.

Таким образом, в 2014 году в дополнительном образовании взрослых приняли участие 26,3 миллиона человек в трудоспособном возрасте.

Под руководством немецкого ученого Г. Кувана, группа исследователей, составляющая «Системы отчетов о состоянии

дополнительного образования» выделили следующие причины для объяснения оттока такого количества взрослых:

- снижение финансирования дополнительного образования государством в связи с всеобщими мерами по экономии государственного бюджета, что привело к повышению платы за получение дополнительного образования; в результате пострадали, прежде всего, женщины и пожилые люди;
- наблюдающаяся в некоторых областях образования определенная степень пресыщения, в первую очередь в области права в новых землях, а также в отношении курсов по программированию;
- все возрастающая возможность самостоятельного обучения дома с помощью новых технологий [202].

В «Системе отчетов о дополнительном образовании взрослых» представлена статистика, выявляющая тенденцию роста профессионального дополнительного образования по отношению к общеобразовательным дополнительным программам. Профессиональное дополнительное образование в настоящее время составляет 60%, являясь самой большой частью в дополнительном образовании взрослых. По длительности оно является более продолжительным, чем общее образование. Следует отметить, что восточные немцы тратят значительно больше времени на профессиональное дополнительное образование. Средние затраты времени на участие в профессиональном дополнительном образовании в новых федеральных землях на 61% выше, чем в старых землях. Также отмечается тенденция роста готовности женщин к дополнительному образованию [202].

Что касается ситуации с дополнительным профессиональным образованием в России, то согласно Кузиной Н.Н. «в России в 2011-12 учебном году по программам дополнительного профессионального образования обучались 1,674 млн. человек (2,2 % экономически активного населения)» [56, с. 52]. Кузина Н.Н. утверждает, что в то же время согласно «экспертным оценкам требуется ежегодное обучение 5-6 млн. человек» для

развития российской экономики [56, там же]. Н.Н. Кузина отмечает, что данная ситуация имеет место на фоне сокращения государственной регламентации образовательной деятельности организаций дополнительного профессионального образования и увеличения государственного финансирования программ дополнительного профессионального образования [56].

Суммируя выше изложенные факты, мы резюмируем, что в настоящее время в Германии наблюдается рост значения ключевой квалификации («Schlüsselqualifikation»), которая не зависит от изменений в социуме и является приоритетной на любом этапе его развития [104]. Такие навыки как обработка информации и логическое мышление являются первостепенными составляющими ключевой квалификации. Важную роль для ее развития играет обучение умениям решать проблемы. Такими умениями являются:

- готовность рассматривать противоречивую информацию и полярные позиции в обществе;
- согласие на дискуссию;
- способность критически рассматривать информационные сообщения;
- адекватное восприятие собственных возможностей и стремление к развитию мышления для разрешения проблем.

Мы солидарны с мнением немецких андрагогов Э. Нуисиля и Р. Арнольда в выводах о том, что необходимо направить дополнительное образование взрослых большей частью на развитие способностей принимать решения, действовать, брать на себя ответственность и формирование индивидуальной, творческой и социальной компетенций [104].

Нами было отмечено, что в ФРГ дополнительное образование взрослых координируется государством в меньшей степени, чем другие области образования. Это связано, прежде всего, с тем, что только через структуру, ориентированную на принципы многообразия, конкуренции и мобильности, возможно отвечать на быстро меняющиеся требования общества к

содержанию дополнительного образования [104]. Подчеркнем, что система дополнительного образования сможет удовлетворить интересы участников только через многообразие предложений по образованию и различные организации в этой сфере. Рынок дополнительных образовательных услуг должен предоставлять широкий выбор предложений и обеспечивать свободный доступ к ним для всех.

В отношении развития системы дополнительного образования взрослых в России, мы разделяем точку зрения В. В. Горшковой о том, что «оно до сих пор не обрело государственно-институционального статуса, хотя уже многими провозглашается идея о приоритетно базовом значении системы образования взрослых» [38, с. 9]. Такое положение вещей складывается на фоне объявленной реформации и модернизации российского образования, в котором, по мнению В. В. Горшковой «наблюдаются явные процессы дегуманизации и десубъективации образования» [38, с. 9].

В результате анализа законодательных материалов мы выяснили, что задачи государства в сфере дополнительного образования базируются на социальных принципах государства и состоят в обеспечении равнозначных условий жизни. Мы выделили следующие принципы:

- гарантирование доступа к необходимым предложениям по дополнительному образованию;
- поддержка особых целевых групп, принимавших до последнего времени ограниченное участие в дополнительном образовании;
- обеспечение условий для успешной работы сферы дополнительного образования [104].

Необходимо отметить тот факт, что в Германии работает децентрализованная модель образования и федеральные земли используют свою значительную независимость в области образования, принимая собственные законы в области дополнительного образования взрослых и действуя в соответствии с ними [219]. Такая автономия распространяется на сферу финансовых и управленческих вопросов и подготовки педагогических

кадров. Исходя из этого, мы можем заключить, что правительство Германии стремится разделить ответственность за образование взрослых на федеральном уровне и уровне земель. Законодательная база ФРГ включает следующие законы по вопросам дополнительного образования: Федеральный закон об образовании («das Bundesausbildungsgesetz»), закон о профессиональном образовании («das Berufsbildungsgesetz»), закон о высшем образовании («das Hochschulrahmengesetz») и закон о содействии трудоустройству и профессиональному образованию («das Arbeitsförderungsgesetz»). Что касается земель, то в каждой из них функционируют свои специальные законы о дополнительном образовании взрослых.

После тщательного рассмотрения и изучения правительственных отчетов по вопросам дополнительного образования взрослых, нами было выявлено, что на федеральном уровне организуются специальные собрания для участников этого образовательного направления. Приглашаются представители союзов по дополнительному образованию, администрации земель и общин. Целью этих встреч является рассмотрение и принятие скоординированных акций в сфере дополнительного образования с последующим обеспечением качественных предложений по его дальнейшему развитию. Так, вследствие модернизации закона о профессиональном образовании в 1999 году улучшились условия для профессионального обучения [219]. При ремесленных и торгово-промышленных палатах произошло упрощение порядка сдачи экзаменов. Была создана предпосылка для взаимодействия различных предприятий для более качественного и результативного профессионального обучения. Цель реформирования закона состояла в обеспечении мест для обучения с последующим улучшением ситуации на рынке труда [104].

Нами было установлено, что значение дополнительного образования взрослых в Германии повышается с каждым годом [107]. Согласно статистическим отчетам Федерального министерства по образованию и науке

(«Bundesministerium für Bildung und Forschung») число участников неуклонно увеличивается. Установлено, что люди участвуют в мероприятиях по дополнительному образованию с целью карьерного роста, удовлетворения потребностей в недостаточной информации и разумного распределения свободного времени. Таким образом, постоянно чему-то обучаться становится привычным делом у работоспособного населения Германии независимо от возраста.

Карл-Ханс Лауерман, бывший министр образования и науки, уверен, что «только обучение на протяжении всей жизни, новое знание и его применение обеспечат инновационные способности общества и экономики» [256, с. 248]. Большинство немецких экспертов в области дополнительного образования взрослых, такие как Р. Арнольд, Г. Барц, Й. Витпох, Х. Зиберт, Й. Кноль, Э. Нуисиль, З. Нолда, Р. Типпельт, П. Фаульштих, К. Цойнер и другие солидарны во мнении, что основываясь на первоначальном образовании, потребностях, мотивах и ожиданиях участников дополнительного образования обязательна гарантия обеспечения многообразия и качества предложений по дополнительному образованию [137, 142, 202, 256, 268, 280]. Мы пришли к выводу, что система дополнительного образования взрослых должна стать многообразной, ориентированной на рынок структурой [104].

Таким образом, шестой современный этап выделен на основании увеличения разнообразия форм и содержания дополнительного образования взрослых в ответ на растущие потребности немецкого общества в непрерывном образовании, а также значительным увеличением роста участников данного образовательного направления [114].

## **1.2 Детерминация участия взрослого населения Германии в дополнительном образовании и провайдеры дополнительных образовательных услуг**

Дополнительное образование взрослых во всем мире представляет собой интенсивно развивающееся образовательное направление. Общество

меняется вместе с требованиями, предъявляемые к индивидуумам, живущим в нем. В этой связи появляется необходимость оказания помощи человеку в осознании происходящих процессов в окружающей среде и адаптации к ним.

В действительности, потребности в дополнительном образовании взрослых являются неотъемлемой частью любого развивающегося общества и прямым образом влияют на определение содержания образования взрослых. Участие взрослых в дополнительном образовании зависит от их мотивов. На причины участия влияют, как показывает проведенный анализ немецких статистических источников, личный опыт, ожидания и внешние стимулы [154, 202, 237-239].

Отметим, что вопросом о потребностях населения в дополнительном образовании в Германии занимаются различные организации, начиная от самого государства, и заканчивая производственными предприятиями, политическими партиями, церковью, социальными институтами и самими образовательными учреждениями [154, 202, 237-239]. Добавим, что при рассмотрении данного образовательного направления, необходимо помнить о разделении субъективных потребностей взрослых людей в дополнительном образовании и потребностей общества в компетентных, квалифицированных работниках. Однако, по мнению немецких исследователей Ф. Бильгера, Г. Кувана, Б. Розенбладта, обе эти категории мотивов взаимосвязаны [202, 237-239]. Резюмируя, подчеркнем, что субъективные потребности возникают в социальном контексте и вызываются обществом [112].

По словам Х. Зиберта, «мотивация к обучению – это антропологическая необходимость. Для человека, со слаборазвитым инстинктом, постоянное, т.е. непрерывное обучение жизненно важно» [256, с. 145]. Мы разделяем его точку зрения о том, что любознательность, интерес к окружающей среде и открытость всему новому являются, по сути, естественной формой жизнедеятельности человека, т.е. само собою разумеющимся. Однако, поскольку обучение часто связано с напряжением, трудностями и чувством неуверенности, то желание избежать, или

противиться обучению, вполне закономерны. Следовательно, мотивация должна постоянно усиливаться и подкрепляться.

Немецкий ученый Г. Лёбе приводит интересное разделение понятий, таких как «привычная мотивация» («Habitaulmotivation») и «актуальная мотивация» («Aktualmotivation») [207]. Привычная мотивация подразумевает, согласно его точке зрения, основополагающую готовность к обучению в течение всей жизни, т.е. является образом жизни взрослого человека. Актуальная мотивация возникает на основе конкретных причин и ситуаций. Отметим, что привычная мотивация формируется в социальной ситуации и общественном контексте. Актуальные мотивы возникают на базе профессиональных требований, изменений жизни в мире, а также из-за интересных предложений по образованию и формам обучения.

Другой немецкий ученый-андрагог, автор многих исследований в области дополнительного образования взрослых, Хорст Зиберт, добавляет к различию понятий «привычная мотивация» и «актуальная мотивация» разделение между внутренней («intrinsisch») и внешней («extrinsisch») мотивациями [256]. По его мнению, внутренняя мотивация является результатом интереса к той или иной теме, т.е. к содержанию. Внешние мотивы появляются в результате принуждения или побуждений со стороны, например, стремления к увеличению доходов, профессиональной карьере, обеспечению своего рабочего места. Даже желание социального признания может создать такие внешние мотивы.

Мы пришли к выводу, что в обычной ситуации дополнительное образование взрослых должно сводиться к сочетанию внутренних и внешних мотивов [112]. В любом случае, это своего рода дидактический вызов, при доминировании внешних мотивов пробудить и усилить интерес к делу.

Для учебной мотивации в области дополнительного образования взрослых показательное дальнейшее различие между «самоотождествлением» («Selbstattribuierung») и «отождествлением с другими» («Fremdattribuierung») [256]. Люди с выраженным чувством самоотождествления осознают свою

собственную ответственность за успехи и провалы. Люди, отождествляющие себя с другими, склоняются к тому, чтобы причины неудач искать в окружающем мире, а не в себе. Образование взрослых может усилить чувство самоотождествления тогда, когда оно делает возможным для взрослого испытать чувство успеха и переживания по этому поводу.

В данной связи было бы уместно привести известную со времен Древнего Рима простую, но очевидную формулу: «*prodesse et delectare*», т.е. что приносит пользу и радует, то мотивирует. Это же золотое правило должно работать для предложений по дополнительному образованию взрослых: они должны распознавать пользу в своих мероприятиях, но не только для профессионального роста, но также и для повседневной жизни и для чувства самодостаточности. Расширение горизонта также необходимо в данном ключе. Образование взрослых, по справедливому мнению немецких исследователей, должно быть связано с позитивными эмоциями и направлено как на получение знаний и умений, так и на испытание удовольствия. Решение сложной задачи способствует появлению чувства радости. В особенных ситуациях возникает «чувство потока» («*Flow-Gefühl*»), полное растворение в деле. Поток – это апогей внутренней мотивации. Такое переживание чувства потока не может быть организовано только дидактическими средствами. Принимая во внимание тот факт, что люди – это «самообразующиеся системы» («*autopoietische Systeme*»), то только они сами могут себя мотивировать [256]. Но также их можно воодушевить или даже обескуражить «извне». В большинстве случаев мотивирует тот руководитель обучения, кто сам мотивирован. Кто сам восхищен, тот может у других пробудить восхищение.

По справедливому мнению Х. Зиберта, пробуждение, усиление или устранение мотивов к обучению зависит не только от ведения курса, но от целого ряда составляющих, т.е. от личностных качеств и опыта, от профессионального и социального окружения, от содержания, форм и методов, от учебной обстановки.

Следующий обзор факторов мотивации, представленный Х. Зибертом, по нашему мнению, не является полным (см. рис. 3). Деление между персональными факторами, содержательными факторами и факторами учебного окружения искусственно, так как в каждом таком поле все факторы, по нашему мнению, взаимно влияют друг на друга. Данное влияние необходимо учитывать в дополнительном образовании, чтобы соответствовать требованиям и надеждам взрослых, решивших принять участие в данном процессе.



**Рисунок 3: Факторы мотивации.**

Мы пришли к умозаключению, что одним из важных факторов влияния на участие в образовательной деятельности является социально-экономическое положение людей [112]. Стоит отметить, что представители различных социальных слоев рассматривают дополнительное образование как способ решения проблем в их повседневной жизни.

В основе участия каждого человека в дополнительном образовании лежит «счет на затраты и выгода» [256]. В этой связи можно говорить о «привлекающих» факторах, стимулирующих участие взрослых в дополнительном образовании, и «отталкивающих» факторах,

препятствующих этому участию. Если перевесят «отталкивающие» факторы, то участие в образовании маловероятно. Система факторов, влияющих на участие в дополнительном образовании, представлена в виде таблицы 1 [218]:

**Таблица 1:**

**Система факторов, влияющих на участие в дополнительном образовании.**

	<i>Привлекательные факторы</i>	<i>Отталкивающие факторы</i>
<i>«Биография» образования</i>	Позитивный опыт, приятные воспоминания о школе / образовании взрослых	Неприятные школьные воспоминания, школьные неудачи, многократное прерывание участия в образовании взрослых
<i>Способность к адаптации</i>	Оптимистичные перспективы, чувство ответственности, эффективное решение проблем, открытость новому опыту	Пессимистические перспективы, перенос чувства вины на других, избегание решения проблем, замкнутость в себе
<i>Социальная окружающая среда</i>	Активное взаимодействие с группой взрослых учащихся, отсутствие прагматической оценки, социальный стимул в образовании взрослых, обучение вместе со знакомыми, уверенность в статусе	Отстраненное отношение к группе взрослых учащихся, прагматическая оценка действительности, отсутствие социального стимула, обучение без знакомых, угроза статусу
<i>Ситуации применения</i>	Конкретная, многоплановая применимость, уверенность в способности решить задачу или изменить ситуацию	Неясная применимость, слабая уверенность в способности решить задачу или изменить ситуацию
<i>Предложения в сфере образования</i>	Учреждения / руководство курсов знакомо, участники группы знакомы, соразмерные требования к уровню образования, ценность образования и общения	Учреждения / руководство курсов незнакомо, участники группы не знакомы, чрезмерные требования к уровню образования
<i>Условия</i>	Время Расстояние Затраты Здоровье Обязательства Конкурирующие предложения	

Таким образом, мы полагаем, что причины участия немецкого взрослого населения в дополнительном образовании достаточно многообразны. Их можно описать как комплексную, динамичную область с взаимовлияющими факторами, которые могут усилить друг друга, с одной стороны, и нейтрализовать, с другой стороны.

Исходя из предложенной Х. Зиббертом системы факторов, способных повлиять на участие в дополнительном образовании взрослых, Федеральное министерство образования и науки («das Bundesministerium für Bildung und Forschung») провело исследование под названием «Социальное и региональное различие в отношении и интересах к дополнительному образованию» («Soziale und regionale Differenzierungen von Weiterbildungsverhalten und -interessen»). Оно проводилось на всей территории Германии и впервые изучало воздействие социальной среды на отношение к дополнительному образованию. Ответственными организациями за проведение этого исследования стали кафедра общей педагогики и исследования образования университета Людвиг Максимилиана в Мюнхене (под руководством проф. Р. Типпельта) и университет Дюссельдорфа (проф. Г. Барц). Руководители этого проекта отмечали, что «целью этого исследования было составление всеохватывающей «топографии ландшафта» дополнительного образования взрослых Германии с позиции адресатов и участников» [142]. В соответствии с этой целью были изучены взгляды на дополнительное образование взрослых, мотивы и барьеры.

Результаты этого исследования были получены после репрезентативного телефонного опроса 3000 людей в возрасте от 19 до 75 лет. Основной задачей было выявить факторы влияния на участие в профессиональном и общем дополнительном образовании и установить, влияет ли социальная среда на решение участвовать в этой сфере. Ввиду четкого разделения дополнительного образования на профессиональное («berufliche Weiterbildung») и общее («allgemeine Weiterbildung»), факторы влияния на обе эти сферы рассматривались отдельно.

Согласно общепринятому в немецкой андрагогике понятию, участником профессионального дополнительного образования считается тот, кто в течение последних 12 месяцев принимал участие в одном или нескольких профессиональных курсах. К ним относятся: переквалификация

(«Umschulung»); повышение квалификации с целью продвижения по службе («Aufstiegsfortbildung»); введение в специальность на рабочем месте («Einarbeitung»); повышение квалификации с целью адаптации («Anpassungsweiterbildung»), а также другие специализированные учебные курсы [280].

Для определения приоритетных факторов влияния на участие в дополнительном образовании были необходимы многомерные исследования, которые проводились в рамках анализа контрастных групп. Что касается социальной среды, как одного из факторов, то исследователи отмечали, что частично индикатор среды («Milieu-Indikator») соотносится как с социо-демографическими признаками, так и с признаками образования и занятости, такими как школьное образование, профессиональное образование, профессиональный статус и т.д. [142].

Для анализа были выбраны следующие активные переменные: возраст, пол, трудовая деятельность, школьное образование, профессиональное образование, профессиональное положение, экономическая сфера, величина предприятия, государственная служба, работа по сменам, место проживания, наличие в семье детей младше 14 лет, доход, социальная среда.

Необходимо уточнить, что результаты этого исследования касаются исключительно немецких граждан. У этой группы доля участия в профессиональном дополнительном образовании составила 54%. Участие в дополнительном образовании с процентной долей ниже среднего показали, прежде всего, что возраст людей был старше 55 лет; с начальным школьным образованием или первоначальным профессиональным образованием; с низким доходом; неработающие люди; рабочие низшего звена; женщины. Результаты исследования контрастных групп об участии в профессиональном дополнительном образовании показаны на рисунке 1 в приложении 2 [105].

Исходя из анализа статистических данных, мы пришли к выводу, что из всех учитываемых факторов самое большое влияние на участие в

профессиональном дополнительном образовании взрослых оказывает трудовая деятельность («Erwerbstätigkeit») [105]. При этом следует отметить тот факт, что доля участия людей, работающих полный рабочий день, в два раза больше, чем неработающих (65% против 29%). Доля участия людей, работающих неполный рабочий день, составляет 46%.

Дальнейший анализ привел нас к умозаключению, что вторыми по степени влияния факторами являются:

1. Для работающих полный рабочий день («Vollzeitbeschäftigte») вторым важным фактором влияния оказалась величина предприятия [105]. Разница в доле участия составляет 51% для работающих полный рабочий день на предприятиях с количеством сотрудников меньше 100 и 79% для работающих полный рабочий день на предприятиях с количеством сотрудников от 1000 и выше.

2. Для работающих неполный рабочий день («Teilzeitbeschäftigte») вторым по значимости фактором влияния стал доход семьи [105]. Доля участия этой группы, имеющей доход от 1500 евро или больше, почти вдвое больше, чем у людей, чей доход колеблется в пределах 1500 евро (57% против 29%).

3. Для неработающих («Nichterwerbstätige») вторым решающим фактором выступает профессиональное образование [105]. Доля участия у неработающих с дипломом мастера или сопоставимым специальным образованием составляет вдвое больше, чем у неработающих, прошедших обучение на производстве (в качестве учеников мастеров) и втрое больше, чем у неработающих без профессионального образования.

Дальнейшее дифференцирование показало, что на третьей ступени анализа действуют следующие факторы влияния, причем цифры в скобках означают, как часто определенный фактор влияния проявляется на третьей ступени: место проживания (1х), профессиональный статус (1х), работа в государственных организациях (1х), профессиональное образование (1х), доход (2х).

Участником общего дополнительного образования считается тот, кто посещал один или несколько курсов в течение последних 12 месяцев. Анализ сферы общего дополнительного образования касается только немецких граждан и наглядно изображен на рисунке 2 (см. приложение 2) [202].

Доля участия в общем дополнительном образовании по всем землям Германии составила 40%. Самые часто посещаемые курсы общего дополнительного образования – это электронная обработка данных/интернет («EDV/Internet»), языки («Sprachen»), практические знания («praktische Kenntnisse») и вопросы здоровья («Gesundheitsfragen»).

Мы установили, что сильнейшим фактором влияния в области *общего* дополнительного образования является не трудовая деятельность населения, а *возраст* [105]. Доля участия 18-24-летних составляет здесь больше, чем в два раза у группы 60-74-летних (57% против 24%). Участие 25-59-летних насчитывает 44%.

При дальнейшем рассмотрении факторов влияния на участие в дополнительном образовании, мы резюмируем, что второй по значимости фактор влияния также отличается в зависимости от возрастной группы:

1. У 60-74-летних на втором месте факторов влияния стоит профессиональное образование [105]. Опрошенные с высшим образованием участвуют в общем дополнительном образовании значительно чаще, чем те, у кого его нет (44% против 20%).

2. В средней возрастной группе вторым значимым фактором оказывается тот же, что и в профессиональном дополнительном образовании – доход [105]. При этом люди с доходом свыше 2500 евро участвуют намного чаще в общем дополнительном образовании, чем люди с доходом от 1000 евро или меньше, что составляет показатель ниже среднего (55% против 30%).

3. У 18-24-летних впервые появляется такой признак как «половая принадлежность» в качестве второго важного фактора влияния [105].

Женщины в этой возрастной группе принимают участие в общем дополнительном образовании чаще мужчин (65% против 50%).

На третьей ступени исследования в зависимости от группы следующие факторы влияния становятся значимыми: место проживания (2х), аттестат о среднем образовании (1х), величина предприятия (1х), профессиональное образование (1х).

Таким образом, в проведенном многомерном анализе связь между социальной средой и долями участия в профессиональном и общем дополнительном образовании до третьей ступени исследования контрастных групп не обнаружилась. Другие факторы, которые значительно соотносятся с социальной средой, как, например, возраст, среднее и профессиональное образование, занятость и т.д., влияют на доли участия в дополнительном образовании намного сильнее, чем социальная среда («soziales Milieu» - это такие социальные условия как нормы, законы, экономика и политика, влиянию которых подвержен человек или социальная группа).

Следует учитывать, что представленные здесь результаты касаются вопроса, какие факторы влияют на участие в профессиональном и общем дополнительном образовании взрослых. Что касается других вопросов, таких как, темы курсов или провайдеры дополнительного образования, которое выбирают участники, то результаты исследования свидетельствуют о влиянии социальной среды [142].

В «Системе отчетов по дополнительному образованию взрослых IX» было проанализировано отношение к системе дополнительного образования взрослых. Кроме того, были названы предпосылки для участия в областях профессионального и общего дополнительного образования. Дополнительное образование взрослых на всей территории ФРГ имеет позитивный имидж и об этом свидетельствует цифра в 94%, составляющая людей в возрасте от 19 до 64 лет, которые считают, что каждый индивидуум должен повышать свою профессиональную квалификацию. 92% опрошенных говорят о том, что для успеха в профессии также нужно повышать квалификацию. Четыре человека

из пяти придерживаются мнения, что посредством дополнительного образования можно познакомиться с интересными людьми и что оно оказывает важную помощь в повседневной жизни. Почти три четвертых опрошенных находят, что данный вид деятельности приносит радость. За исключением последнего пункта опрошенные респонденты в новых землях соглашались с остальными четырьмя аспектами об имидже дополнительного образования в доленом отношении немного больше, чем те, кто проживают в старых землях. Люди в старых землях, напротив, соглашались чаще с аспектом, что дополнительное образование приносит удовольствие, чем опрошенные в новых землях. Отношение к дополнительному образованию взрослых в процентном содержании отражено в таблице 2.

**Таблица 2:**

**Высказывания по поводу имиджа дополнительного образования взрослых среди населения Германии**

Высказывания по поводу имиджа дополнительного образования взрослых	Данные в %		
	Полностью согласен/скорее согласен		
	ФРГ	Новые земли	Старые земли
Каждый должен быть готов, постоянно совершенствоваться	94	96	94
Кто хочет быть успешным в профессии, должен повышать квалификацию	92	94	92
Посредством дополнительного образования можно познакомиться с приятными людьми	83	84	82
Дополнительное образование – это важная помощь, чтобы лучше ориентироваться в повседневной жизни	80	82	80
Дополнительное образование доставляет удовольствие	76	74	77

В 1991 году чуть больше опрошенных в возрасте от 19 до 64 лет, чем в 2003 считали, что посредством дополнительного образования можно познакомиться с приятными людьми (90% против 83%) и что оно доставляет

удовольствие (82% против 76%). То, что дополнительное образование является важной помощью в повседневной жизни, согласилось почти такое же количество 19-64 летних людей в 2003, как и в 1991 (82% против 80%). Напротив, в 2003 году больше людей стало полагать, что каждый должен быть готов к тому, чтобы постоянно совершенствоваться посредством дополнительного образования, чем в 1991 году (94% против 90%).

С 2000 года мнение о том, что каждый должен быть готов к тому, чтобы постоянно совершенствоваться посредством дополнительного образования, еще больше закрепилось (91% против 94%). Эти результаты находятся в противоречии с сократившейся долей участия в дополнительном образовании в период между 2000 и 2003 годами в области профессионального дополнительного образования. И, наоборот, в 2003 году чуть меньше 19-64-летних опрошенных людей разделяли мнение, что это оказывает важную помощь в повседневной жизни, чем в 2000 году (80% против 83%). В общем и целом, имидж дополнительного образования взрослых при долгосрочном сравнении по-прежнему положительный.

Мы пришли к следующему умозаключению о социально-экономических предпосылках участия населения Германии в системе дополнительного образования взрослых:

- люди без профессионального образования рассматривали имидж дополнительного образования менее позитивно, чем люди с высшим образованием;
- государственные служащие оценили имидж дополнительного образования более позитивно по сравнению с рабочими;
- люди с полным школьным образованием видят позитивный имидж дополнительного образования в отличие от людей с начальным школьным образованием;
- люди, не участвующие в мероприятиях по дополнительному образованию, реже соглашались с позитивным имиджем, чем те, которые участвуют [106].

При обсуждении утверждения, что «дополнительное образование приносит удовольствие», выше изложенные различия проявляются нагляднее. В то время как 91% людей с высшим образованием придерживаются этого мнения, только 67% людей без профессионального образования разделяют его. 90% людей с законченным школьным образованием и 86% чиновников соглашаются с этим утверждением, а граждане с начальным школьным образованием и рабочие соглашаются с данным утверждением с долями в 72% и 70%.

Дальнейшие различия обнаруживаются в отдельных пунктах, касающихся половой принадлежности, национальности, возраста, трудовой деятельности, типа общины и места проживания (земли). Следующие различия для выше упомянутых утверждений показывают разницу больше, чем в 5%:

- возможность посредством дополнительного образования познакомиться с приятными людьми признают больше женщины, чем мужчины (2003 год – 90% против 83%);

- с выводом о том, что каждый должен быть готов постоянно совершенствоваться, согласны больше немцы, чем иностранцы (96% против 91%);

- люди, проживающие в северных федеративных землях, чаще говорят о том, что дополнительное образование приносит удовольствие, чем те, кто живет в новых землях (84% против 77%);

- немцы соглашаются с утверждением о том, что «кто хочет быть успешным в профессии, должен повышать квалификацию» чаще, чем иностранцы (94% против 89%).

Хотя в общей сложности позитивный имидж дополнительного образования подтверждается, наряду с этим между отдельными группами обнаруживаются довольно четкие различия. Самые большие различия обнаруживаются в группах у людей, имеющих профессиональное образование, различный профессиональный статус и школьное образование.

Несмотря на тот факт, что имидж дополнительного образования взрослых на территории Германии положительный, однако немецкие андрагоги всерьез задумываются о такой проблеме как прекращение обучения после посещения нескольких занятий.

Мы выяснили, что немецкие ученые Х. Зиберт, Р. Бредель и Э. Нуисль рассматривают досрочное прекращение обучения («Kursabbruch» или «Dropout») в качестве проблемы, касающейся почти всех образовательных учреждений, в том числе университетов и общественных организаций [103]. Случаи потери участников широко распространены в образовательной сфере. К данной проблеме относятся такие явления как колебание («Fluktation»), представляющее собой нерегулярное посещение образовательных мероприятий и «внутреннее выпадение из обучения» («innerer Dropout»), заключающееся в пассивном присутствии на занятии [222].

Таким образом, досрочное прекращение обучения имеет противоречивую природу и определяется множеством факторов [148, 222, 259]. Многочисленные эмпирические исследования по проблеме «потери участников обучения» активно проводились в 80-90-х годах прошлого века. Однако их данные не сопоставлялись, что не дало обобщающих результатов.

В результате анализа этих исследований мы пришли к выводу, что любое «участие» в образовании или «прекращение» обучения напрямую зависят от жизненной ситуации и требуют проведения интерпретационно-биографического анализа для получения реального ответа. Однако данный метод трудоемкий и дорогой. При проведении письменного анкетирования повышается опасность получения «социально желаемых» ответов, в первую очередь для того, чтобы оправдать прекращение обучения, а не рассматривать его как ошибку или неудачу преподавателя и организации. Как в Германии, так и в России, руководители образовательных учреждений и мероприятий по дополнительному образованию рассматривают чрезмерное количество случаев прекращения учебы как вызов. Несмотря на это, проблема досрочного прекращения обучения до сих пор не стала темой для

изучения на курсах по повышению квалификации сотрудников системы дополнительного образования в Германии [103].

Заслуживает внимания предложение немецкого ученого-андрагога Х. Зиберта, отраженное на рисунке 4, о рассмотрении существующей проблемы досрочного прекращения обучения в общей связи с мотивацией участника, его социальными контактами, условиями обучения и нагрузкой [256].



**Рисунок 4: Причины и мотивы досрочного прекращения обучения.**

Рассмотрим каждый компонент подробнее.

*Условия обучения.* Исходя из проанализированных материалов по проблеме досрочного прекращения обучения, мы вправе резюмировать, что в Германии господствует ситуация, когда процент досрочного прекращения обучения в более востребованной сфере профессионального дополнительного образования намного ниже, чем в сфере культурного и политического образования. При добровольном участии в образовании взрослых растет число участников, прекративших обучение при участии в более длительных по времени курсах. Так, это послужило причиной для уменьшения продолжительности курсов в политическом образовании.

С нашей точки зрения, релевантным фактором для прекращения обучения являются требования участников дополнительного образования к курсам, предлагающим повышение квалификации [103]. Установлено, что на некоторых образовательных мероприятиях наблюдается следующая закономерность: чем выше требования участников к содержанию обучения, тем ниже риск прекращения обучения. Однако, для каждого человека эти оценки субъективны. Такие детерминанты как величина группы, время

мероприятий и место учебы также влияют на принятие решения о прекращении обучения. Организуются ли образовательные мероприятия в городе или в сельской местности играет важную роль для населения Германии. Во-первых, расстояние и время в пути в больших городах короче. Во-вторых, большинство жителей сельских регионов готовы смириться с долгой поездкой, поскольку в их месте проживания предложения по общему или культурному образованию ограничены, а курсы часто посещаются для развлечения.

Поведение руководителя курсов играет немаловажную роль при прекращении обучения. Однако, исходя из статистических исследований, недостаточная компетенция преподавателя редко выступает причиной прекращения учебы. Несмотря на это, осторожные критические замечания должны серьезно восприниматься как первые сигналы. Больше всего подвергается критике недостаточный контакт и обращение к участникам образовательного процесса со стороны преподавателя, отступления от темы, слабые объяснения и заурядное, незаинтересованное поведение преподавателя. Мы можем заключить, что неудовлетворительное «наполнение занятия юмором и увлекательными упражнениями» оказывает влияние на прекращение учебы [256]. Установлен и тот факт, что многие участники продолжают обучение из вежливости и симпатии к преподавателю.

Таким образом, исходя из выше перечисленных фактов, основные причины прекращения занятий в отношении самого курса следующие: 1) курс содержит недостаточно новой информации; 2) учебные успехи рассматриваются участниками как незначительные; 3) практическая ценность учебного материала для достижения личных целей в жизни или продвижения в профессии оценивается как незначительная; 4) невозможно соединение нового знания с уже имеющимся для использования в реальной жизни; 5) отсутствие индивидуального подхода, при котором один из

участников чувствует, что группа или руководитель курса не принимают его во внимание.

*Мотивация.* Мы солидарны с мнением немецких андрагогов, что важно рассматривать количество и многообразие мотивов как барьер для прекращения обучения. Если человек принимает участие в образовании по причине профессионального интереса и коммуникативных потребностей, то вероятность разочарования и прекращения обучения ниже, чем, если удовлетворяется только одна потребность. Стоит отметить, что идеальным вариантом будет рассмотрение взаимосвязи внутренних («intrinsic») и внешних мотивов («extrinsic») [256].

Мы считаем, что мотивация участия в системе дополнительного образования является нестабильной величиной [103]. Мотивация может, как усиливаться, так и ослабевать в течение обучения. Если, например, посредством объявления о курсах были вызваны преувеличенные ожидания, если темы не имеют связи с реальной жизнью, если ожидания участников обучения игнорируются, возрастает опасность преждевременного прерывания обучения.

В ходе сравнительного анализа научных работ в данной сфере мы пришли к выводу о том, что «новички» наиболее уязвимы и быстрее готовы прервать обучение [103]. Это связано с тем, что они обладали недостаточной информацией о программе обучения, ожидали чего-то нереального от самого мероприятия и лишь частично влились в «костяк группы» [256, 260]. Люди, стремящиеся довести до конца начатый проект, реже относятся к группе «отказавшихся от обучения» («Wegbleiber») в отличие от тех, которые параллельно посещают разные курсы. Исследования показывают, что, в первую очередь, взрослые с законченным средним образованием («mittlerer Schulabschluss») одновременно начинали разнообразные курсы, требуя от себя чрезмерных усилий, и, как результат, часто преждевременно заканчивали обучение. С другой стороны, люди, имеющие среднее образование, полученное в народной школе («Volksschule»: начальная и

средняя школа в ФРГ) и основной школе («Hauptschule»: тип школы в Германии, с пятого до девятого класса), реже прерывали обучение. После того, как они преодолевали все возможные препятствия для участия, то «выдерживали» обучение в большинстве случаев до конца. Участники с гимназическим образованием («höhere Schulbildung»), напротив, явились самой большой группой, прервавшей обучение по причине несоответствия многих курсов их высоким требованиям.

Резюмируя выше сказанное, разнообразными мотивами, ведущими к прерыванию обучения, являются: 1) чрезмерно завышенное ожидание от обучения, когда информация о курсах представлена в недостаточном объеме; 2) одновременное участие в разных образовательных мероприятиях; 3) первоначальная внешняя мотивация для участия в обучении; 4) полученные знания «поверхностны» и не востребованы в реальной жизни.

*Социальные контакты.* Несомненен тот факт, что участие в мероприятиях по дополнительному образованию представляет собой значимое социальное событие. По мнению А.М. Митиной, «... в процессе поиска своего места в мире индивид формируется под воздействием современного ему социума... он не является пассивным реципиентом, а способен выступить активным агентом, вносящим определенный вклад в процессы широких социальных изменений» [65, с. 90]. Большинство людей решаются на участие с целью знакомства с новыми интересными людьми, желающими изучать такую же тему. Однако, очень часто они не уверены в том, как они воспринимаются другими людьми и как вести себя с окружающими. Считается, что начальный период обучения является своего рода «пробной фазой» в социально-эмоциональном аспекте. Участники держатся обособленно потому, что не хотят брать на себя обязательства сразу, наблюдают за ситуацией «на расстоянии», «тестируют», найдут ли они общие точки соприкосновения с другими. Также отмечено, что наибольший отсев происходит в течение первых двух недель обучения, затем посещение стабилизируется [256]. Нами установлено, что большая часть участников

выражают опасения быть отвергнутыми, в первую очередь, группой, чем преподавателем. Дополнительное образование взрослых является в какой-то степени мероприятием «для общения», когда многие взрослые принимают решение участвовать в обучении вместе с друзьями, и, что немаловажно, совместно обсуждают и договариваются о прерывании обучения. С другой стороны, ради своего партнера люди продолжают заниматься, хотя и не заинтересованы содержанием курса [103].

Кроме того, мы убеждены, на решение участвовать или прекратить обучение влияют люди, например, семья, которая может, как поддержать, так и раскритиковать его участие в курсах [103]. Нередко случается так, что участие происходит по причине желания пару часов в неделю побыть отдельно от семьи и иметь время для самопознания. Отношение к ведению семинара также эмоционально окрашено. Участники разочарованно прерывают обучение, потому что ожидали от преподавателя больше внимания и личного обращения.

Таким образом, участники прерывают обучение досрочно, принимая во внимание социальные контакты, когда: 1) Испытывают чувство отчужденности и изолированности в группе; 2) Ожидают от преподавателя большего внимания; 3) Подвергаются критике дома из-за участия в обучении.

*Нагрузка.* С нашей точки зрения, участие в образовательном процессе приносит вместе с пользой и нагрузку [103]. По причине недостатка времени обучение начинает конкурировать с другими обязанностями индивидуума и предложениями по свободному времяпрепровождению. Людям, участвующим в вечерних курсах, постоянно приходится себя мотивировать и отказываться от других деятельности. Если погода плохая и расстояние до места учебы велико, то начинает действовать механизм торможения, влияющий на посещение или пропуск занятий.

Статистика показывает, что именно внешние нагрузки (болезни, стресс на работе и т.п.) выступают в большинстве опросов в качестве главных причин преждевременного прерывания обучения [103]. У женщин

многочисленные нагрузки становятся частой причиной прерывания обучения. Стоит отметить и то, что дополнительное образование, не предполагающее повышение профессиональной квалификации, вступает в конкуренцию с возрастающим количеством предложений средств массовой информации и развлекательной сферы.

Перечисленные данные свидетельствуют о том, что обучение прерывается по следующим причинам: 1) Если оно воспринимается больше как нагрузка, а не как свободное времяпрепровождение; 2) Если усилия и денежные затраты на обучение недооценены.

Суммируя выше изложенные факты, мы резюмируем, что продолжение или прерывание курса является результатом рассуждений о затратах и пользе [103]. Участие в образовательном процессе требует как финансовых вложений, так и времени, энергии и отказа от других дел. Польза является суммой профессиональных преимуществ и социальных вознаграждений в виде культурного обогащения и роста самосознания. Как отмечает американский ученый-социолог Р. Баркер, эта сумма факторов рассматривается в концепте «поведение - окружение» («Behavior-Setting-Konzept») [145]. Его смысл заключается в том, что во внимание принимаются системные связи, а не индивидуально-психологические. Р. Баркер приходит к выводу, что индивидуальная «система» познания и мотивов контактирует с системой курса, с его участниками и темами, со средой («Milieu») [145, с. 45]. Последняя представлена семейным, профессиональным и другим окружением, имеющим тесные связи с участником. Совпадение этих трех систем (участник – курс – окружение) благотворным образом влияет на решение продолжить обучение, в то время как возникающие расхождения и конфликты затрудняют дальнейшее участие.

Несомненно, что досрочное прекращение обучения является поводом для беспокойства у организации и руководства курса, но с позиции участника это – разумное решение. Прерывание курса может явиться результатом осознания того, что можно лучше продолжать учиться либо посредством

самообучения, либо в другом учреждении. Прерывание курса не обязательно должно вести к разочарованию или недовольству, и не должно однозначно расцениваться как провал со стороны участников и организаторов образовательного процесса. Несмотря на это, прерывание обучения все же должно восприниматься как «дидактический и методологический вызов» и «проблема качества» [148]. Очевидно, что добровольное участие в обучении связано с чувством ответственности перед самим собой за прерывание курса. Обдуманное прерывание курса часто является наиболее «разумным» шагом, чем вынужденное продолжение обучения. Кроме того, следует помнить о различных случайностях, которые впоследствии становятся «толчком» для выбывания. Это может быть необдуманное высказывание руководителя курса или другого участника, которое было воспринято как обидное, или политическое мнение, с которым не согласен другой участник, или критическое замечание из группы.

Вслед за немецкими андрагогами, мы считаем, что для решения данной проблемы необходимо следовать следующим рекомендациям: 1) обеспечивать реальной информацией об образовательных мероприятиях и проводить консультации.; 2) предоставить потенциальному участнику возможность посетить первое занятие без обязательств, чтобы решить, соответствует ли данный курс его требованиям; 3) использовать метакоммуникацию и критическую оценку на одном из занятий для возможности корректировки всего курса; 4) проводить «проекционные опросы», когда присутствующих просят предположить причины прерывания курса у «выбывших» (причем эти предположения часто указывают на их собственное негативное отношение к курсу); 5) установить, по возможности, контакт руководителям курсов с «выбывшими», чтобы узнать причины прерывания обучения; 6) разделить долгосрочные курсы на уровни, с возможностью либо продолжать обучение дальше, либо заканчивать [103].

Мы солидарны с мнением А.Н. Шевелева, что такие андрагогические принципы организации образовательного процесса, как опора на

самостоятельную работу слушателей, организация постоянной обратной связи со слушателями, использование работы в команде и группах, направленность процесса на личностно-профессиональное развитие каждого должны в идеале учитываться преподавателями постдипломного образования [129, с. 50].

Изучив правительственные отчеты по проблемам дополнительного образования, мы пришли к заключению, что изучение проблемы досрочного прекращения обучения в системе дополнительного образования взрослых способствовало проведению исследований, направленных на анализ барьеров, препятствующих к участию в дополнительном образовании.

Согласно данным исследования «Система отчетов о дополнительном образовании взрослых IX», 71% опрошенных людей в возрасте от 19 до 64 лет в 2003 году соглашались с утверждением, что дополнительное образование требует усилий и утомительно. 38% заявили, что и без дополнительного образования есть хорошие шансы в профессии. Одна треть опрошенных считает, что дополнительное образование слишком дорого, к тому же, имеется мало предложений поблизости.

Мы приходим к выводу, что релевантной детерминантой для неучастия в дополнительном образовании является время. Согласно полученным данным, 30% работающих людей объясняют, что ввиду профессиональной деятельности располагают недостаточным количеством времени, в то время как 25% всех 19-64-летних – ввиду семейных обязанностей. С такими утверждениями как «дополнительное образование ничего не дает мне» и «не стоит постоянно учить что-то новое ввиду быстрого устаревания информации», соглашается один из шести человек. Утверждение «курсы, посещенные ранее, предоставили слишком малую часть знаний» нашло ответ у 11% всех 19-64-летних [106]. Таблица 3 наглядно демонстрирует процентное соотношение между новыми и старыми землями ФРГ по отдельности и в целом, в связи с барьерами для участия в дополнительном образовании.

Таблица 3:

**Барьеры для участия в дополнительном образовании на территории ФРГ и в сравнении новых и старых земель.**

Высказывания по барьерам для участия в дополнительном образовании	Данные в %		
	Полностью согласен/скорее согласен		
	ФРГ	Новые земли	Старые земли
Дополнительное образование требует усилий/утомительно	71	71	71
Без дополнительного образования я тоже имею хорошие шансы в профессии	38	32	40
Слишком мало курсов по дополнительному образованию находится поблизости	36	38	36
Дополнительное образование для меня слишком дорого	34	40	32
Мои профессиональные обязанности не оставляют времени для дополнительного образования <sup>1</sup>	30	31	29
Мои семейные обязанности не оставляют времени для дополнительного образования	25	15	27
Обучение на курсах мне не подходит. Я обучаюсь лучше другими способами	21	22	21
В моем возрасте уже нет смысла в дополнительном образовании	19	19	19
На курсах все идет так быстро, что я там не совсем успеваю	16	17	16
У меня просто нет желания для дополнительного образования	16	13	17
Дополнительное образование ничего мне не дает	15	14	16
Не стоит постоянно учить что-то новое, потому что большая часть знаний устарела	14	13	14
Курсы по дополнительному образованию, которые я раньше посещал, дали мне слишком мало	11	14	11

Стоит также отметить, в сравнении новых и старых земель ФРГ прорисовываются четкие различия в процентном соотношении одобрения дополнительного образования. Проанализировав данные отчетов Федерального министерства образования и науки, мы пришли к заключению, что граждане, проживающие в старых землях, соглашались со следующими утверждениями чаще, чем те, кто проживают в новых землях: недостаток времени по причине семейных обязательств (27% против 15%); без дополнительного образования нет хороших шансов в профессии (40% против 32%); нет желания участвовать в обучении (17% против 13%) [106].

И, наоборот, жители новых Земель соглашались с утверждениями, что дополнительное образование слишком дорого (40% против 32%) и что курсы, посещенные ранее, ничего не дали (14% против 11%) чаще, чем люди из старых земель.

Тот факт, что, прежде всего, люди из старых земель указывали на временной аспект в связи с семейными обязательствами, отражает различную ситуацию по присмотру за детьми в новых и старых землях. И, напротив, различия в степени соглашения с выражениями «дополнительное образование слишком дорого для меня» и «я имею хорошие шансы в профессии и без дополнительного образования» указывают на разную ситуацию на рынке занятости в новых и старых землях.

Как же изменилось отношение одобрения аспектов, которые отражают барьеры для участия в дополнительном образовании взрослых, за десятилетие? Утверждение, что это требует усилий, поддерживалось в 1991 году большей частью населения, чем в 2003 (84% против 71%). Также в 1991 году больше нашлось людей, которые согласились с утверждением, что дополнительное образование по причине возраста больше не является стоящей деятельностью (23% против 19%). Это заключение имеет значение особенно по причине демографического развития. Ввиду того, что со временем в ФРГ показатель среднего возраста увеличивается (т.е. население стареет), то здесь обрисовалась измененная оценка дополнительного

образования. Мнения, что это слишком дорого, придерживались в 2003 году значительно больше людей, чем в 1991 году (34% против 26%). Для двух из всех аспектов дополнительно может быть произведено сравнение развития ситуации из всех «Систем отчетов о дополнительном образовании взрослых» за период с 1991 года по 2003 год. В высказывании «поблизости находится слишком мало возможностей по дополнительному образованию» отражается ситуация с предложениями. 19-64-летние участники соглашались с этим аспектом в 2003 году больше, чем в 2000 (36% против 31%) и поэтому находятся при долгосрочном сравнении на уровне 1991 года (37%). С началом нового устройства рынка дополнительного образования посредством концепта Харца («Hartz-Konzept») «меры по повышению качества должны проводиться только тогда, если они будут удовлетворять потребности будущего рынка труда и высокие квоты будут реализоваться соответственно этому» [217, 256]. Последовавшие после этого сокращения привели к протестам провайдеров дополнительного образования и к увольнению обучающего персонала и вместе с тем к ограниченному предложению курсов [217, 256].

Почти две пятых 19-64-летних признались в 2003 году, что имеют хорошие шансы в профессии и без дополнительного образования. Данное значение чуть превышает показатель 2000 года. При долгосрочном сравнении направления развития ситуации в период с 1991 по 1997 год наблюдалось постоянное уменьшение числа согласившихся людей с этим аспектом, а начиная с 1997 года, началось постоянное увеличение. В 2003 году показатель степени согласия находился между 1991 и 1994 годами.

Четкие различия при определении барьеров для участия в дополнительном образовании в 2003 году проявились между разными группами населения. Согласно полученным данным значительные различия проявились похожим образом для всех 13 барьеров для участия в дополнительном образовании взрослых между следующими группами:

1. Взрослые, которые не участвовали в профессиональном и общем дополнительном образовании, самообучении и неформальном профессиональном дополнительном образовании, чаще соглашались с обозначенными барьерами, чем участники.

2. Люди, имеющие начальное школьное образование, подтверждали утверждения о барьерах, в отличие от людей, получивших полное школьное образование.

3. Взрослые, не имеющие профессионального образования, в большей степени соглашались с оправданностью барьеров, чем люди с высшим образованием.

4. Государственные служащие реже соглашались с правильностью высказываний о барьерах, чем рабочие.

Исходя из выше изложенного, мы приходим к выводу, что наличие полного школьного и профессионального образования вместе с профессиональным статусом оказывают большее влияние на степень участия в дополнительном образовании.

Таким образом, 33% респондентов признались, что им нужен толчок извне, чтобы что-то учить. Около 35% людей прежде, чем принять участие в дополнительном образовании, задавались вопросом, должны ли они изучать что-то новое, и удастся ли им это. С обоими аспектами соглашались в 2000 году намного чаще, чем в 2003 году (38% и 46%). Таблица 4 наглядно демонстрирует процентное соотношение о высказываниях к предрасположенности к обучению в сфере дополнительного образования между новыми и старыми землями ФРГ по отдельности и в целом в 2000 и 2003 годах.

#### **Таблица 4:**

**Предрасположенность к обучению 2000 и 2003 гг. в ФРГ в сравнении новых и старых земель.**

Высказывания о предрасположенности к обучению в сфере дополнительного образования	Данные в %					
	Соответствует действительности полностью/большой частью					
	ФРГ		Новые земли		Старые земли	
	2000	2003	2000	2003	2000	2003
Чтобы что-то изучать, мне нужен толчок извне	38	33	37	29	38	34
Если я должен изучить что-то новое, часто себя спрашиваю, удастся ли мне это	46	35	48	37	46	35

Если сравнивать новые и старые земли ФРГ, то жители старых земель соглашались с аспектом, что необходим толчок извне для обучения чаще, чем люди из новых земель (34% против 29%). Никаких значительных расхождений не было выявлено в отношении второго пункта.

В новых землях, если сравнивать 2000 и 2003 годы, отчетливо видно сокращение доли согласия с обоими аспектами по предрасположенности к обучению в отличие от новых земель, хотя даже в последних можно заметить отчетливое снижение в согласии с данным аспектом.

Рассматривая аспект необходимости толчка извне для участия в дополнительном образовании, были получены следующие данные:

1. Взрослые, не имеющие высшего образования, нуждались в стимуле в отличие от людей с высшим образованием (49% против 18%).

2. Взрослые рабочих профессий соглашались с данным аспектом чаще, чем предприниматели (46% против 21%).

3. Взрослые, получившие начальное школьное образование, высказывались положительно относительно необходимости толчка извне в отличие от людей с полным школьным образованием (41% против 22%).

4. Взрослые, не принимающие участие ни в одной из форм дополнительного образования, говорили о необходимости стимула чаще, чем участники всех форм (42% против 26%).

5. Иностранцы граждане соглашались с данным аспектом чаще, чем немцы (43% против 32%).

6. Безработные взрослые нуждались в стимуле в отличие от работающего контингента (37% против 31%).

7. Взрослые в возрасте от 19 до 34 лет высказывались положительно относительно необходимости толчка извне в отличие от 35-49-летних (35% против 32%).

Похожие отличия между группами обнаружались при анализе беспокойства взрослых об их способности усвоения нового знания («Если я должен изучать что-то новое, я часто себя спрашиваю, удастся ли мне это»). Такое беспокойство проявляли чаще следующие группы взрослых: не имеющие образования (56%) по сравнению с людьми с высшим образованием (16%); рабочих специальностей (49%) в отличие от чиновников (20%); имеющие начальное школьное образование (47%) по отношению к людям с полным школьным образованием (19%); не принимающие участие ни в одной из форм дополнительного образования (43%) по сравнению с участниками (28%); иностранного происхождения (47%) по отношению к немцам (35%); не работающие (43%) в отличие от работающих (33%); женщины, чем мужчины (39% против 32%); 19-34-летние, чем 35-49-летние (38% против 32%).

В последней «Системе отчетов о дополнительном образовании взрослых IX» впервые обратились к работающему населению с вопросом «Соответствуют ли действительности следующие пункты на Вашей настоящей работе ...?» касательно трех стресс-факторов на работе и на рабочем месте. Речь идет о беспокойстве за собственное рабочее место, об обусловленной работой нехватке времени и о конфликтах на рабочем месте. Работающих людей попросили оценить эти три аспекта, которые дословно отражены в таблице по степени согласия по четырехступенчатой шкале. 1 означает «полностью соответствует действительности», 2 «скорее

соответствует действительности», 3 «скорее не соответствует действительности», 4 «вообще не соответствует действительности».

Как показывает таблица 5, больше половины работающего населения (57%) на всей территории Германии испытывают нехватку времени, обусловленную работой. Почти одна треть работающих людей беспокоится за свое рабочее место. 17% работающих признались в конфликтах на рабочем месте.

**Таблица 5:**

**Стрессоры на работе у работающего населения в 2003 году в ФРГ и в сравнении новых и старых земель.**

Обусловленные работой стрессоры	Данные в %		
	Полностью соответствует действительности/ скорее соответствует действительности		
	ФРГ	Новые земли	Старые земли
У меня постоянно не хватает времени	57	62	56
Я беспокоюсь о своем рабочем месте	31	44	28
На рабочем месте часто возникают конфликты	17	18	17

В сравнении новых и старых земель ФРГ в отношении двух из трех аспектов проявились отчетливые различия. В то время как 44% работающего населения в новых землях беспокоятся за свое рабочее место, в новых землях этот показатель составляет лишь 28%. Этот результат соотносится с различной ситуацией рабочих мест в новых и старых землях. Люди из новых земель соглашались с тем, что постоянно испытывают цейтнот, чаще (62%), чем работающие из старых земель (56%). Конфликты на рабочем месте проявляются почти одинаково как в старых, так и в новых землях.

Как и в предыдущих исследованиях, данные три стресс-фактора, обусловленные работой, были рассмотрены относительно основных групп взрослого населения. Среди работающего населения, особенно четкие различия, проявились при согласии с утверждением о том, что люди

беспокоятся за свое рабочее место. Большую тревогу проявляют: рабочие, чем госслужащие (45% против 6%); люди без образования, чем люди с высшим (специальным) образованием (43% против 19%); люди из малонаселенных областей (меньше 20000 жителей), чем из густонаселенных областей (от 500000 и больше жителей) (33% против 27%); взрослые, имеющие только начальное школьное образование (37%) по сравнению с людьми, имеющих полное школьное образование (20%); немного больше мужчин, чем женщин (33% против 28%).

В нехватке времени признавались больше: мастера, чем люди без профессиональной подготовки (68% против 48%); взрослые, имеющие полное школьное образование (63%) по сравнению с людьми, имеющими начальное школьное образование (51%); предприниматели, чем рабочие (65% против 53%); мужчины, чем женщины (61% против 52%); люди из густонаселенных областей (от 56% до 61%), чем из малонаселенных областей (меньше 20000 жителей) (52%); немцы, чем люди другой национальности (57% против 49%); 35-49-летние, чем 50-64-летние (60% против 53%).

Анализ данных выявляет, что люди, которые чаще испытывают нехватку времени по причине профессии, меньше беспокоятся за свое рабочее место.

Согласие с аспектом «частые конфликты на рабочем месте» отличается, прежде всего, относительно профессионального статуса и плотности населения, принимая во внимания лиц, вынужденных ездить на работу на дальние расстояния («Pendler»):

– среди работающих, госслужащие называют конфликты чаще всего среди всех профессиональных групп (25%). Затем следуют служащие (18%) и рабочие (17%). Предприниматели, напротив, указывают довольно редко на конфликты (7%).

– работающие из малонаселенных областей (меньше 20000 жителей) соглашаются с этим аспектом меньше всего (14%). Работающие из других регионов называют конфликты чаще (от 16% до 18%).

Из анализа данных следует, что 19-64-летние опрошенные соглашаются с аспектами имиджа дополнительного образования взрослых часто с показателем выше среднего, и скорее отклоняют барьеры для участия в нем. Дополнительному образованию предписывается очень большое значение. Очевидно, что при взаимодействии различных взглядов и с ними связанных анализов влияния на участие или неучастие в четырех разных формах дополнительного образования, обнаруживается, что эти высказывания не обязательно находят отражение в субъективном отношении. На субъективном уровне, который согласно результатам данного исследования важнее, чем общая оценка значения дополнительного образования, в большей степени проявляются барьеры для участия.

Таблица 6 показывает разные степени согласия по отношению ко всем обсужденным аспектам (имидж, барьеры для участия в дополнительном образовании взрослых, предрасположенность к обучению и стресс-факторы) со стороны участников и тех, кто не участвует, в четырех формах обучения (профессиональное, общее, неформальное профессиональное дополнительное образование и самообучение).

**Таблица 6:**

**Отношение к участию в четырех учебных формах дополнительного образования взрослых на территории ФРГ.**

Различие между участниками и не участниками в одной из форм обучения:  ** $\leq .01$  * $\leq .05$	Данные в %							
	Полностью согласен/скорее согласен, чем нет							
	Участие в профессиональном дополнительном образовании		Участие в общем дополнительном образовании		Участие в неформальном профессиональном дополнительном образовании		Самообучение	
	Да	Нет	Да	Нет	Да	Нет	Да	Нет
<b>Высказывания про имидж дополнительного образования взрослых</b>								
Каждый должен быть готов постоянно учиться дальше	99	95	98	95	98	94	98	94

Кто хочет быть успешным в профессии, должен учиться дальше	97	92	96	93	96	91	97	92
На курсах дополнительного образования можно познакомиться с приятными людьми	88	86	89	86	88	85	90	85
Дополнительное образование взрослых – это важная помощь для лучшей ориентации в повседневной жизни	85	81	86	81	85	79	88	78
Дополнительное образование взрослых приносит радость	88	76	87	77	86	72	89	74
<b>Высказывания про барьеры для участия в дополнительном образовании</b>								
Дополнительное образование взрослых требует усилий	72	73	73	73	71	74	69	75
У меня и без дополнительного образования довольно хорошие шансы в профессии	30	43	31	43	38	43	36	42
Слишком мало предложений по дополнительному образованию поблизости	37	43	38	42	40	43	41	41
Дополнительное образование слишком дорого для меня	25	40	27	39	31	42	31	38
Мои профессиональные обязанности не оставляет мне времени для дополнительного образования <sup>1</sup>	19	36	20	34	27	35	24	34
Мои семейные обязанности не оставляет мне времени для дополнительного образования	18	27	21	26	23	28	19	28
Обучение на курсах мне не подходит. Я лучше учусь другим способом	10	26	14	24	18	26	23	21
В моем возрасте	5	24	7	23	9	30	8	25

дополнительное образование взрослых не имеет смысла					
На курсах все идет так быстро, что я не совсем успеваю	9	21	11 20	12 24	12 20
У меня просто нет желания участвовать в дополнительном образовании	4	21	6 20	9 25	6 22
Дополнительное образование ничего мне не дает	4	20	6 19	7 25	6 22
Не стоит постоянно учить что-то новое, так как многое уже устарело	8	17	10 16	11 19	9 17
Курсы по дополнительному образованию взрослых, которые я раньше посещал, дали мне слишком мало	9	14	11 13	11 15	12 13
<b>Высказывания о предрасположенности к обучению в сфере дополнительного образования взрослых</b>					
Чтобы что-то выучить, мне нужен толчок извне	26	36	31 34	28 38	25 37
Если я должен выучить что-то новое, я часто спрашиваю себя, удастся ли мне это	27	39	33 37	31 40	30 38
<b>Стрессоры, обусловленные местом работы</b>					
Мне постоянно не хватает времени <sup>1</sup>	63	53	59 56	60 52	62 54
Я беспокоюсь за свое рабочее место <sup>1</sup>	25	34	28 32	30 32	30 31
На рабочем месте часто возникают конфликты <sup>1</sup>	18	16	18 16	19 34	17 17
<sup>1</sup> Этот вопрос задавался исключительно работающему населению в 2003 году					

Исходя из вышеописанной ситуации о состоянии дополнительного образования взрослых в Германии, подведем итог в виде тезисов о значительных отличиях в отношении согласия между разными группами по отдельным аспектам. Описание ограничивается различиями в 15 и больше процентов между долями групп, которые соглашаются с различными аспектами полностью или скорее соглашаются, чем нет.

1. Очевидно, что 50-64-летние намного чаще соглашаются с утверждением «в моем возрасте дополнительное образование больше не стоящая деятельность», чем люди в возрасте от 19 до 34 лет (46% против 3%).

2. Установлено, что люди из малонаселенных областей чаще говорят о том, что «поблизости нет достаточного количества предложений по дополнительному образованию» в отличие от людей из густонаселенных районов (55% против 33%). При этом довольно большое отличие проявляется между людьми без профессионального образования и людьми с высшим образованием (49% против 29%) [101].

3. Выявлено, что работающие взрослые утверждают в большей степени «что даже без дополнительного образования есть хорошие шансы в профессиональном развитии», чем неработающие (46% против 25%).

4. Определено, что иностранцы чаще говорят о том, что «дополнительное образование слишком дорого для меня», чем немцы (55% против 35%). Еще большие различия обнаруживаются у уже выше названных групп. Соответственно с финансовым аспектом соглашаются больше рабочие, чем чиновники (51% против 12%); люди, не имеющие профессионального образования (54%) по сравнению с людьми с высшим образованием (20%); люди, имеющие только начальное школьное образование (42%) в отличие от людей с высшим школьным образованием (23%) [101].

5. Установлено, что люди без профессионального образования чаще соглашаются с утверждением, что «лучше по-другому обучаться, чем на курсах», чем люди с высшим образованием (34% против 17%).

6. Мысль о том, что «дополнительное образование мне ничего не дает» находит достаточно большой отзыв у людей в возрасте 50-64 лет, чем у людей 19-34 лет (27% против 9%). Здесь также сильно выражены различия между группами с вышеназванными признаками: не участвующие ни в одной из четырех форм дополнительного образования чаще соглашаются с этим высказыванием, чем участники всех четырех видов (34% против 4%); люди с начальным школьным образованием соглашаются чаще, чем с высшим школьным образованием (25% против 5%); взрослые, не имеющие профессионального образования (28%) по сравнению с людьми с высшим образованием (5%); взрослые рабочих специальностей в отличие от государственных служащих (26% против 6%) [101].

7. Выявлено, что женщины соглашаются с причиной, что «по семейным обязательствам нет времени для дополнительного образования», чаще, чем мужчины (33% против 17%). Это соотносится с результатами, которые были получены для признака «пол» при анализе участия в дополнительном образовании. Более высокий процент согласия присутствует у людей из южных земель по сравнению с людьми из восточных земель (31% против 15%) [101].

Дополнительное образование взрослых прочно закрепилось в жизни Германии как необходимый компонент успеха. Согласно исследованиям, проводимым по поручению Федерального министерства образования и науки Германии «Отношение к дополнительному образованию взрослых в Германии 2014», взрослые принимают участие в данном виде образовании с различными целями – либо повысить профессиональную квалификацию, либо получить знания и умения в областях, расширяющих кругозор [275]. Предложения по дополнительному образованию в настоящий момент отличаются большим числом и разнообразием. Проведенный анализ

немецких источников и Интернет-ресурсов по учреждениям дополнительного образования взрослых помог разобраться в структуре данных организаций и установить взаимосвязи между ними. Было установлено, что провайдеры дополнительного образования взрослых в Германии постоянно развиваются, адаптируясь под меняющийся темп жизни.

Такие эксперты в области дополнительного образования взрослых как Р. Арнольд, Х. Зиберт, П. Фальштих, Ю. Витпох и другие считают их «высокоорганизованными, продуктивно функционирующими и успешными представителями в данной сфере услуг» [133, 161, 256, 280].

Что касается структуры образовательных учреждений дополнительного образования взрослых, то она довольно разнообразна. Германия (союз и земли) финансирует свыше двух тысяч лицензированных учреждений, из которых около одной тысячи являются народными институтами. Учреждения дополнительного образования для взрослых, подотчетные церквям, предприятиям, торгово-промышленным и ремесленным палатам, насчитывают приблизительно такое же количество. Спрос на дополнительное образование удовлетворяют многочисленные коммерческие учреждения. Например, в Берлине, Гамбурге, Франкфурт-на-Майне, Лейпциге, Мюнхене зарегистрировано от трехсот до шестисот провайдеров дополнительных образовательных услуг для взрослых.

Проанализировав работу и деятельность учреждений дополнительного образования взрослых, мы пришли к выводу, что они различаются по следующим критериям:

- организуют ли только курсы по повышению квалификации или предлагают их параллельно с основной образовательной деятельностью;
- предоставляют ли дополнительные образовательные услуги всем желающим или только определенному кругу людей;
- связаны ли они с такими общественными организациями, как церкви, профсоюзы, союзы предпринимателей или действуют самостоятельно;

- обладают ли государственным, публично-правовым или частным статусом;
- предлагают ли получить дополнительное образование во всех областях знаний или сосредоточены на предложениях по образованию с определенным содержанием;
- реализуют ли они общественные интересы (народные институты), отдельные общественные интересы (церковные образовательные центры) или интересы организатора (предприятия) [102].

По правовым формам организации провайдеры дополнительного образования взрослых представлены на рисунке 5.



**Рисунок 5: Правовые формы организации провайдеров дополнительного образования взрослых.**

«Закрытое» дополнительное образование, предоставляемое общественными службами, различными предприятиями и союзами, предполагает, что участниками являются только сотрудники данных учреждений. «Открытое» дополнительное образование предоставляется всем желающим, независимо от места работы и сферы деятельности.

Что касается организаторов профессионального и общего дополнительного образования, то их процентное соотношение ясно представлено в нижеприведенных диаграммах [230, с. 9].

Проведя анализ статистических данных и отчетов правительственных организаций в сфере образования Германии, мы выявили важнейших провайдеров дополнительного взрослых в сферах профессионального, общего, культурного и политического образования [102].

Самыми распространенными и доступными, предлагающими образование в различных областях, являются *народные институты* («die Volkshochschulen»). Согласно официальному документу «Положение и задачи народного института» («Stellung und Aufgabe der Volkshochschule») Немецкого союза народных институтов («Deutscher Volkshochschulverband» – DVV) 1978 года, центральными характеристиками деятельности народных институтов являются: государственный центр дополнительного образования, открытость, многообразие предложений, выравнивание социальных шансов и сокращение случаев дискриминации. Дополнительное образование понимается не как случайное и не как исключительно частное дело. Образование взрослых является фундаментальной общегосударственной задачей, которая должна решаться государственными центрами дополнительного образования. По объему образовательной деятельности, по значению своего опыта и по своим образовательно-политическим целям народные институты в состоянии выполнять задачи и функции государственных центров дополнительного образования [154, 186, 203, 248].

Самым главным принципом называется открытость. С одной стороны, принцип относится к людям, продолжающим свое обучение, для того, чтобы быть готовым воспринимать новую информацию и критично относиться к уже имеющимся знаниям. С другой стороны, делается акцент на то, что участие в дополнительном образовании не привязывается ни к какому-либо виду членства, ни к формальному окончанию школы или другого учебного заведения. Более того, народные институты открыты для удовлетворения

различных потребностей и целей участников с помощью разнообразных форм и методов обучения. Стоит отметить, что при обучении внимание уделяется не только тем, кто уже мотивирован для участия в дополнительном образовании по внутренним (саморазвитие) или внешним (давление на работе) причинам, но и прилагается максимум усилий, чтобы пробудить потребность в образовании у других взрослых, которые пока не решились продолжить свое образование.

Народные институты финансируются представляющими их организациями (общины или объединения общин). Финансирование складывается из субсидий общин, средств федеральных земель, а также из собственных доходов учреждений (см. таблицу 7).

**Таблица 7:**

**Представители народных институтов.**

Представители	Кол-во	%
Общины (Gemeinde)	390	39,9%
Зарегистрированные общества (e.V.)	322	33%
Районы (Kreise)	158	16,2%
Объединения целевого назначения (Zweckverband)	72	7,4%
ООО/проч. частные носители (GmbH/sonst. private Träger)	21	2,1%
Народные институты в государствах-городах (VHS im Stadtstaat)	14	1,4%

По многообразию содержания и методик народные институты функционируют согласно принципу ориентации на участника образования («Teilnehmerorientierung»). Под эти принципом подразумевается необходимость принятия во внимание различных предпосылок для обучения, биографической ситуации и социальной принадлежности. Группы населения, которые могут заинтересоваться дополнительным образованием только посредством особого обращения (так называемые «целевые группы»), поддерживаются особым образом. В статистике в качестве «особых адресатов» выделяются пожилые люди, неграмотные, безработные,

иностранцы, инвалиды и женщины. В общем, 15% всех курсов относится к этому особому типу образовательных мероприятий, удовлетворяющих потребности этих групп населения. Особенное значение имеют вопросы здоровья, в большей степени относящиеся к пожилым людям и женщинам, и языковые курсы для иностранцев и безграмотного населения [280, с. 128].

Всему спектру предложений по образованию приписываются три важные функции: «оказывать помощь в обучении, способствовать ориентации и образованию суждения, помогать в формировании собственной активности» [там же, с. 128]. Этому соответствуют основополагающие направления программ: 1) предложения по образованию должны быть систематичными и долгосрочными, чтобы обеспечить получение квалификации; 2) вместе с этим, необходимы краткосрочные предложения по актуальным вопросам, вызывающим противоречивые обсуждения общественности; 3) необходимо также дать возможность для удовлетворения потребности в креативности, чтобы таким образом сделать возможным формирование собственного опыта в группах.

Эти составляющие не должны противоречить друг другу, так как народный институт в качестве государственного центра дополнительного образования обязан способствовать распространению образования, чтобы как можно большее количество людей смогли воспользоваться правом на образование. Народные институты отличает многообразие предложений, широкий спектр целей обучения, различные формы мероприятий и типов работы, открытость к возникающим вопросам, принятию во внимание всего повседневного и непривычного.

Согласно данным Немецкого Союза народных институтов («Deutscher Volkshochschul-Verband»), на 2013 год в Германии функционируют 917 народных институтов, которые распространены на территории всей Германии [297]. Они решают муниципальные и региональные задачи по дополнительному образованию взрослых. Народные институты предлагают получить образование в следующих областях: языки (30%), здоровье (29%),

культура и формирование личности (17%), профессиональное образование (14%), политика – общество – окружающая среда (8%), завершение начального образования – получение полного школьного образования (2%) [154].

Народные институты дают возможность завершить обучение в соответствии с требованиями основной школы («Hauptschule»), реальной школы («Realschule») и сдать экзамен на аттестат зрелости («das Abitur»). Здесь также можно сдать некоторые экзамены торгово-промышленных и ремесленных палат, различных профессиональных объединений. Кроме того, народными институтами были созданы специальные, единые на всей территории Германии сертификаты, которые впоследствии были переняты другими учреждениями, по следующим областям: немецкий язык как иностранный; английский язык; английский в экономике/отельном и ресторанном деле/технике; французский язык; французский для профессии; итальянский/русский/испанский/каталонский/голландский; информатика; пользователь ПК; электроника; эксперт-сертификаты (XPERT-Zertifikate) в областях «Европейский компьютерный паспорт» («European computer passport») и «личностные бизнес навыки» («personal business skills»), согласованные с другими европейскими государствами [280].

Большое значение придается консультациям («Beratung»), которые адресованы, с одной стороны, отдельным участникам и заинтересованным лицам, которые должны найти предложение по образованию, соответствующее ожиданиям и возможностям. С другой стороны, они помогают своему учреждению планировать дополнительное образование целесообразно ситуации, получать информацию о потребностях в дополнительном образовании, узнавать о мотивации, побуждать участников к посещению курсов в народных институтах.

Фактический опрос участников приводит к выводу, что народные институты не в полной мере отвечают ожиданиям и целям слушателей. Больше чем 70% курсов ориентированы на такие области, как иностранные

языки, образование в сфере здоровья и креативность. Народные институты в большей мере удовлетворяют специфические потребности в дополнительном образовании, однако они не в состоянии преодолеть социальную сегментацию.

*Коммерческими и частными учреждениями* («kommerzielle EВ-Einrichtungen») являются организации, институты и школы, которые не спонсируются из общественных или государственных фондов. Вследствие этого они действуют в условиях рынка. Очень часто большинство таких организаций называют себя «тренерами» («Trainer»), к которым обращаются различные потребители.

Предложения частных учреждений по дополнительному образованию охватывают: учебные курсы в области экономики и управления хозяйством, бухгалтерии, ведения операционных счетов и корреспонденции; предложения в сфере обработки электронных данных, от обслуживания ПК до автоматизированного проектирования; пишущие техники – стенография и машинопись; курсы в области химии и электротехники; языковые предложения на различных уровнях, от краткосрочных курсов до получения образования иностранного корреспондента; образование с последующим получением школьного аттестата [154].

Кроме того, по поручению бирж труда они проводят курсы по переквалификации, повышению квалификации с целью адаптации и продвижения по службе, а также помогают в выборе профессии, профессиональной ориентации.

Частные структуры дополнительного образования объединены в следующие организации:

– «Союз немецких меценатов и тренеров по продажам» («Bund Deutscher Verkaufsförderer und Trainer») основанный в 1964 году и действующий как профессиональная организация для тренеров всех профессий;

– «Немецкое общество для поддержки и развития семинаров и заседаний» («Deutsche Gesellschaft zur Förderung und Entwicklung des Seminars- und Tagungswesens»);

– «Федеральное объединение немецких консультантов предприятий» («der Bundesverband Deutscher Unternehmensberater»), которое имеет специальные группы для консультации отделов кадров и управленческого персонала;

– «Федеральное объединение немецких частных школ» («Bundesverband Deutscher Privatschulen»), которое объединяет большое количество учреждений дополнительного образования.

Перспективы развития данной области оцениваются экспертами по-разному. Частные школы жалуются на давление, которое испытывают со стороны дотационных учреждений и пытаются все предложения по дополнительному образованию перевести на принцип субсидиарности. Особенные возможности для себя они видят в малых и средних предприятиях, как и во всей деятельности, которая имеет ярко выраженный консультативный характер.

На рынок образовательных услуг вышли ранее недооцененные хозяйственные учреждения и организации. Если рассматривать сегмент частных, коммерческих провайдеров и независимых тренеров с точки зрения проверки равномерного обеспечения населения предложениями по дополнительному образованию, то в этом отношении, по справедливому мнению немецких экспертов, едва ли представляется возможным найти решение [280, с. 202]. В случае проведения обучения за пределами предприятия их стоимость для многих заинтересованных лиц окажется слишком высокой, а внутрипроизводственные мероприятия не имеют свободного доступа для всех желающих. С независимыми тренерами конечные получатели образования соприкасаются на мероприятиях, которые, прежде всего, организуются фирмами. Пока тренеры ориентируются в своих подходах по проведению курсов на быстро меняющиеся тенденции в сфере

дополнительного образования, их предложения не носят стабильный характер.

В 80-х годах 20-го века возросло влияние *производственных учреждений* по образованию взрослых («betriebliche EB-Einrichtungen») ввиду значительных изменений в технической сфере и в организации труда. Ведущие предприятия металлообрабатывающей и химической отраслей организовали собственные учебные центры на базе предприятий и проводят курсы по дополнительному образованию как для своих работников, так и для всех заинтересованных лиц.

Производственное дополнительное образование нацелено на то, чтобы сохранить конкурентоспособность предприятия. Для этого необходимо, чтобы работники данного предприятия постоянно находились в «боевой готовности» в вопросах технологического развития. Так как в настоящее время продуктивность и рационализация связаны, прежде всего, с человеческими ресурсами («Human-Ressourcen»), сотрудники должны быть способными к более самостоятельной и эффективной работе в новых формах организации труда. Интернационализация рынков и связанное с ней сильное конкурентное давление привели к увеличению значения новых продуктов («Produktinnovation»). С такими требованиями могут справиться лишь те предприятия, которые заботятся о мотивированном, гибком и квалифицированном персонале. Наконец, становится все труднее привлечь требуемых специалистов с внешнего рынка труда, что опять указывает на необходимость организации производственного повышения квалификации.

В середине 90-х годов прошлого века в Германии проводились два больших исследования. Одно из них было сделано Институтом немецкой экономики («Institut der Deutschen Wirtschaft») на 1450 предприятиях, другое – Статистическим Федеральным ведомством («Statistisches Bundesamt») и Федеральным институтом профессионального образования («das Bundesinstitut für Berufsbildung») в рамках Европейского Союза программы FORCE («EU-Aktions-programm FORCE») на 9572 предприятиях.

Полученные данные не совпадают и даются в противопоставлении (см. таблицу 8).

**Таблица 8:**

**Формы повышения квалификации на предприятиях.**

IW-исследование		FORCE-исследование	
Формы	Доли (%)	Доли (%)	Формы
Обучение в рабочей ситуации	97	56	Формы обучения вблизи рабочего места
Самоуправляемое обучение	96	17	Самоуправляемое обучение
Внутренние учебные мероприятия	81	5	Только внутренние учебные мероприятия
Внешние учебные мероприятия	89	34	Только внешние учебные мероприятия
-	-	20	Внутренние и внешние учебные мероприятия
Информационные мероприятия	94	72	Информационные мероприятия
Производственное повышение квалификации для сотрудников	99	82	Дополнительное образование

Институт немецкой экономики («Institut der Deutschen Wirtschaft») провел исследование, согласно которому в области *производственного* дополнительного образования доминируют по объему (количеству часов) промышленные и естественнонаучно-технические темы (36%), затем идут коммерческие направления (30%), электронная обработка данных (19%) и с ней пересекающиеся предметные области (15%). На уровне *профессионального* дополнительного образования на первое место выходит коммерческая область согласно данным Системы отчетов о состоянии дополнительного образования [280, с. 208]. Совсем другая картина возникает, когда учитываются случаи участия и на первый план выходят педагогические и психологические темы, наравне с электронной обработкой данных в коммерческой сфере.

Что касается организаций, специализирующихся в области дополнительного образования на семинарах в фирмах («Firmenseminare»), то ни предлагают следующие темы: электронная обработка данных (32,3%);

руководство подчиненными (30,7%); формирование личности (30,2%); коммерческие темы (25,9%); промышленно-технические темы (18%); тренинги по продажам (16,9%); иностранные языки (9,5%).

Участие в производственном дополнительном образовании наглядно отражено в таблице 9, демонстрирующей результаты опросов работающих граждан.

**Таблица 9:**

**Участие в производственном дополнительном образовании по различным социальным характеристикам.**

Участие в дополнительном образовании взрослых		Доля в %
<i>Возраст</i>	19-24	37
	25-34	27
	35-44	27
	45-54	25
	старше 55	25
<i>Школьное образование</i>	неполное	16
	среднее	30
	полное	42
<i>Профессиональное образование</i>	без среднего специального образования	12
	учебные курсы	22
	ремесленные и другие техникумы	31
	(технические) вузы	45
<i>Профессиональный статус</i>	рабочий	16
	служащий	31
	чиновник	42
	без управленческой функции	22
	с управленческой функцией	35
<i>Пол</i>	мужской	30
	женский	23

Мы пришли к выводу, что наряду с этим немалую роль играют профессионально-биографические и мотивационные факторы. В этом отношении смена профессии, предприятия и рабочего места оказывает такое влияние, что предложениями по дополнительному образованию начинают

пользоваться в большом объеме. Это имеет место и в тех случаях, когда экономически активные граждане видят шансы для улучшения своего профессионального положения и если они с желанием исполняют свою работу [102].

Следует отметить, что возможности дополнительного образования на предприятии ограничены. Например, Х. Зиберт убедительно поясняет эту мысль, отмечая, что если мы сравним сорокалетнюю хорошо обученную служащую отеля и хорошо образованного сотрудника кредитного института в отношении дополнительного образования, то обнаружим, что у них существуют разные производственные возможности повышения квалификации [256, с. 87]. Первоочередная цель дополнительного образования, отмечает немецкий андрагог, состоит в обеспечении открытости жизненного пути для нового и интересного, возможности воспользоваться упущенными шансами в более позднее время. Однако, эта цель труднодостижима. Это можно увидеть на четких «демаркационных линиях» между различными сегментами рынка труда. Сегменты «необученный» и «квалифицированный» официально отличаются друг от друга. Эта сегментация не стирается полностью посредством количественного увеличения возможностей производственного повышения квалификации.

Более того, дополнительное образование, с тревогой замечает Х. Зиберт, грозит стать инструментом для дальнейшей сегментации [там же, с. 97], так как квалификационное разделение ввиду неравных возможностей доступа к дополнительному образованию в течение жизни проявляется все сильнее. Следует указать на имеющиеся дублирования в этой области. В случаях, когда речь идет о предложениях ремесленных и торгово-промышленных палат или коммерческих учреждений, большая часть их деятельности относится к производственному дополнительному образованию.

Однако, экономические и профессиональные объединения, палаты и коммерческие учреждения, так же как и независимые тренеры занимают лидирующие позиции на рынке дополнительных образовательных услуг. Профсоюзные образовательные центры, народные институты, вузы и церковные учреждения играют второстепенную роль.

В соответствии с законом об общих принципах организации высшей школы («Hochschulrahmengesetz»), *высшие учебные заведения* («die Hochschulen») обязаны предоставлять возможности для получения дополнительного образования и организовывать курсы по повышению квалификации.

Согласно мнению А.М. Митиной, «в последние годы отмечается возрастание значения высших учебных заведений в обеспечении дополнительного образования для взрослого населения западных стран. Миссию многофункционального центра по предоставлению разнообразных образовательных услуг населению региона стал брать на себя местный университет – явление, во многом аналогичное расширенной деятельности современного отечественного университета с развивающейся системой дополнительного образования» [67, с. 69].

В Германии на 2014/2015 год насчитывается 410 вузов: 105 университетов, 6 педагогических вузов, 16 теологических вузов, 51 вуз искусств, 203 профессиональных вуза и 29 вузов управления. Многие вузы сотрудничают с учреждениями по повышению квалификации, профсоюзами и предприятиями. Около тридцати вузов имеют свои собственные центры с различными структурами и задачами.

«Комитет университетского образования взрослых» («Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung»), являющийся полномочным представителем дополнительного образования в вузах, характеризует продолженное обучение как научное предложение по дополнительному образованию, которое: 1) планируется и долгосрочно гарантируется вузами как обучение согласно учебному плану; 2) может быть закончено

одновременно с профессиональной деятельностью, и при этом участникам предоставляется свобода посещения занятий; 3) ориентировано на определенные сферы деятельности; 4) является открытым для заинтересованных лиц, пока они повышают квалификацию в их профессиональной сфере; включает профессиональный опыт обучающихся в учебный процесс [186, с. 16].

При проведении соответствующих опросов в сфере дополнительного образования исследователи сталкиваются с проблемой того, что опрошиваемые в виду недостатка общепринятых критериев не всегда корректно причисляют свою деятельность к дополнительному образованию. Предложения по образованию не везде соответствуют описанным основным чертам. Они частично спланированы короче, ориентированы скорее на научную дисциплину, чем на профессиональную проблему и по структуре более закрытые, чем обучение в области дополнительного образования в узком смысле слова.

Сбор сведений, проведенный немецкими исследователями, рассматривает следующие данные как «трендовые характеристики». При этом увеличился ряд деятельностей, которые относятся к дополнительному образованию, а не к продолжающемуся обучению. Дополнительные занятия («Zusatz-/Ergänzungs-/Aufbaustudien») используются преимущественно в направлении дополнения первого образования. Занятость вузов в дополнительном образовании взрослых наглядно изображена в таблице 10.

**Таблица 10:**

**Занятость вузов в дополнительном образовании взрослых.**

Формы	Число мероприятий		Участники
	Вузы	Внешние представители (объединения, при-институты)	

Продолженное обучение/сопровождающее профессиональную деятельность	600	233	16.651
Краткосрочные учебные курсы (меньше 1 недели)	568	241	17.360
Дополнительные занятия	301	11	22.935
Вольнослушатели	227	302	29.131
Учебные курсы (минимум 1 неделя)	192	33	3.119

Что касается содержания образования, то предлагаемые курсы соответствует предметам и специализациям, преподаваемым в самих вузах. Вместе с тем возникает проблема, что барьеры к доступу, которые уже существуют ввиду предполагаемых квалификаций с момента существования этого особенного предложения по дополнительному образованию, умножатся.

Данное предложение по дополнительному образованию, несомненно, имеет скорее эксклюзивный характер. Оно обращается по своей сущности к ограниченной группе высококвалифицированных специалистов. Принимая во внимание факт «единства системы образования», по меньшей мере, это может восприниматься, как попытка проводить обучение как естественный процесс одновременно с профессиональной деятельностью. Первое образование в вузе дополняется целенаправленно теми темами, которые в дальнейшей профессиональной практике оказались наиболее релевантными. Важно и то, что как часто оказывается, многие выпускники вузов в период своей работы имеют дело с такими сферами, которые по содержанию далеки от полученного образования соприкасаются с их оконченной учебой. В любом случае эти старания не принесли желаемого результата, так как получаемые сертификаты после прохождения курсов по дополнительному образованию имеют необязательный характер. Даже после окончания обучения участники не становятся выпускниками вуза, а остаются на

формальном уровне, который они достигли во время своего первого профессионального образования. Эту проблему можно было бы постепенно решить с введением ступенчатых специальностей.

Католическая и евангелистская церкви управляют *конфессиональными учреждениями для образования взрослых* («konfessionelle EB-Einrichtungen»). На всей территории Германии функционирует сеть семейных центров, академий, школ-интернатов, сельских школ и других образовательных центров обеих церквей. Немецкое евангелическое объединение по образованию взрослых («Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung») и Католическое федеративное объединение по образованию взрослых («Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung») оказывают дополнительные образовательные услуги на федеративном уровне и проводят многочисленные образовательные мероприятия на уровне общин.

*Евангелическому объединению* принадлежат 16 организаций евангелического образования взрослых, 15 центров и союзов, работа которых посвящена в большинстве случаев исключительно одному направлению образования взрослых. Данное объединение берет на себя решение концептуальных, консультирующих и информирующих задач и представляет интересы евангелического образования взрослых в политической сфере.

Под девизом «право на образование для всех» Немецкое евангелическое объединение по образованию взрослых выделяет, прежде всего, проблемы, которые возникают у людей по причине объективных кризисных ситуаций. В качестве «острых кризисов индустриальной цивилизации» приводятся такие примеры как:

- «затяжной кризис в связи с обеспечением продовольствием и товарами во всем мире, который по-прежнему определяется интересами сохранения уровня жизни северными индустриальными обществами со всеми вытекающими последствиями – обеднение и истощение природных ресурсов»;

- региональные и национальные конфликты внутри нашего общества, распространяющаяся враждебная неприязнь к иностранным гражданам и национальные предрассудки.

Таким образом, евангелическое объединение призывает всех людей задействовать весь свой интеллектуальный, душевный потенциал, чтобы достичь социальной интеграции и изменить свое поведение в жизни. Поэтому необходимы организованные учебные процессы во всем обществе. Евангелическое образование взрослых ориентируется на основные идеи христианства, такие как справедливость, мир и защита творений.

Немецкое евангелическое объединение по образованию взрослых выступает за общественно поддерживаемое, повсеместное обеспечение предложениями по общему, политическому и культурному дополнительному образованию, так как именно такие предложения передают «в качестве главных средств самовосприятия и самопонимания граждан решающие моральные, религиозные и политические ориентации и мотивацию, которые обязательны для автономного образа жизни».

Прежде всего, следует отметить, что спектр предложений в области дополнительного образования такой же широкий, как и у народных институтов, хотя акценты расставлены по-другому. Особенности проявляются в том, что: доля политического образования («текущие события») довольно высока; огромное значение имеют вопросы воспитания и школы, что объясняется тем, что многие семейные образовательные центры находятся под покровительством церквей; философия и теология занимают лидирующие позиции; большое значение имеют литература и искусство.

*Католическое объединение* ориентируется в сфере дополнительного образования взрослых на нужды социально, профессионально и экономически «ущемленных» - инвалидов, переселенцев и мигрантов, а также непривычных к обучению людей. Ориентируясь на основные ценности христианства, как и евангелическое объединение, оно выступает в защиту справедливости, мира и охраны творений. Для реализации такого понимания

образования взрослых католическое объединение рассматривает общественную поддержку в качестве неперемennого атрибута успеха.

Чтобы сравнить вовлеченность населения в евангелическое и католическое образования взрослых в Германии, необходимо сопоставить ее с предложениями по образованию народных институтов, отображенное в таблице 11.

**Таблица 11:**

**Объемы деятельности церквей в области образования взрослых (в тысячах).**

	<b>Евангелическое ОВ</b>	<b>Католическое ОВ</b>	<b>Церкви в общем</b>	Народные институты
Мероприятия	131	197	328	648
Учебные часы	1.319	5.889	7.208	15.444
Кол-во участников	3.070	5.355	8.425	9.463

Участие католической церкви в дополнительном образовании определенно больше, чем евангелической. Если объединить их деятельность, то они не сильно отстают от народных институтов по количеству участников. Значительная разница в часах указывает на то, что они предоставляют частично краткосрочные курсы. Распределение случаев участия в различных тематических областях рассмотреть на примере евангелического образования взрослых.

*Профсоюзные учреждения для образования взрослых* («gewerkschaftliche Erwachsenenbildungseinrichtungen») функционируют в соответствии с традициями образования рабочих. Немецкий союз профсоюзов («der Deutsche Gewerkschaftsbund») и Профсоюз немецких служащих («die Deutsche Angestellten Gewerkschaft»), являющиеся головными организациями профсоюзов, финансируют самые большие учреждения профессионального дополнительного образования в Германии. Профсоюз немецких служащих основал свое собственное учреждение «Немецкую

академию служащих» («Deutsche Angestellten-Akademie e.V.» DAA) в 1959 году и на сегодняшний момент имеет 50 филиалов и институтов, которые представлены в 270 местах по стране с различными образовательными предложениями. С начала 70-х годов прошлого столетия профсоюз немецких служащих видит свою первую цель образовательной деятельности в восстановлении в правах члена общества всех безработных. Этому способствуют следующие предложения: учебные курсы специально для служащих в сфере торговли с целью продвижения, переквалификации, подготовки к экзаменам экстерном, приобретению специальных знаний (50% от общего числа предложений); учебные курсы в сфере информационной и коммуникативной техники (26%); учебные курсы в сфере здоровья и ухода за больными (10%); учебные курсы в сфере иностранных языков (4%); учебные курсы в промышленно-технической сфере (3%); учебные курсы в отельной и гастрономической сфере (2%); прочие (5%).

Немецкий союз профсоюзов начал свою деятельность в 1953 году. В настоящее время функционируют 200 учебных центров и 30 контор во всех землях. В 2014 году в 3000 учебных курсах приняли участие 42000 человек [202]. Немецкий союз профсоюзов предлагает широкий спектр предложений различной тематики и профессиональной направленности: информационные и коммуникативные технологии; квалификационные профессиональные характеристики в области управления коммерцией; квалификационные характеристики промышленно-технических профессий; бытовое обслуживание; воспитание, социальная работа и здоровье; прочие (специфические предложения, ориентированные на целевые группы: например, ресоциализация лиц, отбывших наказание или предложения для инвалидов) [198].

В соответствии с уставом предприятия, данные объединения профсоюзов организуют обучение членов производственных советов и политические семинары для членов профсоюзов в своих учебных центрах.

Палаты («die Kammern»), такие как *торгово-промышленные* («Industrie- und Handelskammern») и *ремесленные* («Handwerkskammern») предлагают большое разнообразие курсов по дополнительному образованию и способствуют получению новой профессии или повышению квалификации.

Торгово-промышленные палаты являются профессиональными общественно-правовыми объединениями. В Германии их количество равно 81 учреждению, которые ответственны за разные по величине регионы. Насчитывая около 600 центров, торгово-промышленные палаты проводят повышение квалификации в коммерческой сфере (57%); семинары на фирмах (22%); коммерческое образование с целью продвижения по службе (9%); повышение квалификации в промышленно-технической сфере (8%); промышленно-техническое образование с целью продвижения по службе (4%) [198].

Образование с целью продвижения по службе («Aufstiegsbildung») в коммерческой и промышленно-технической сферах охватывает учебные курсы для специалистов в следующих областях: специалистов в области торговли (бухгалтеры, маркетологи); управляющих (в различных областях); специалистов в области обработки данных; специалистов по иностранным языкам (переводчики, корреспонденты); секретарей; специалистов других коммерческих сфер (фармацевт, помощник продавца); промышленных мастеров в различных отраслях; мастеров (флорист, отельный управляющий, шеф-повар); прочих промышленно-технических отраслей [198].

Аналогично торгово-промышленным палатам, 53 ремесленные палаты («Handwerkskammern»), следят за проведением профессионального дополнительного образования и повышением квалификации в технической сфере. Курсы мастеров представляют собой главное направление их образовательной деятельности. Кроме того, проводятся другие экзамены по усовершенствованию квалификации на различных ступенях и по разным специальным областям: новая техника (специалист автоматизированного проектирования, ПК-консультант, специалист по гидравлике); экономика и

организация производства (специалист производства); защита окружающей среды (консультант); реставрация и уход за памятниками (переплетчик книг, укладчик паркета, каменотес, штукатур); обработка и изготовление ремесленных изделий; другие отрасли (крановщик, организатор похорон, бригадир на стройке, мороженщик и др.).

Чтобы обеспечить такую яркую палитру предложений по дополнительному образованию, в распоряжении ремесленных палат находятся 520 профессионально-образовательных и технологических центров по всей Германии. Наряду с предложениями, обеспечивающими подготовку к экзаменам и причисляемыми к дополнительному образованию, ориентированному на продвижение по службе («Aufstiegsbildung»), имеется и так называемое специальное образование, ориентированное на адаптацию («Anpassungsbildung»). Оно направлено на решение, как технических специальных вопросов, так и экономических и производственных проблем. Ремесленные палаты проводят дни союзов, ярмарки, собрания и специальные заседания, делают актуальные обзоры по предложениям в сфере дополнительного профессионального образования совместно с торгово-промышленными палатами, которые сводятся в Систему информации о дополнительном образовании («Weiterbildungs-Informationen-System»).

Ремесленные палаты предлагают различные учебные курсы, среди которых технические (42%) являются самыми востребованными. Курсы мастеров («Meisterkurse», 22%) являются также одним из основных образовательных направлений. Курсы производственно-экономической направленности, технические курсы со сдачей экзамена в ремесленной палате, производственные и экономические курсы со сдачей экзамена в ремесленной палате и прочие курсы составляют 11%, 7%, 5% и 13% соответственно [202].

*Институты заочного образования* («Fernlehrinstitute») активно работают на рынок дополнительного образования. Имеются три больших действующих по всей Германии заочных институтов: Академия заочного

образования Клетт («Fernakademie Klett»), Сообщество исследований Дармштадта («Studiengemeinschaft Darmstadt SGD»), Высшая школа Вильгельма Бюхнера («Wilhelm Büchner Hochschule»). В рамках заочного образования цели учебного процесса могут быть различные. Можно получить профессиональное образование и общее образование.

В Германии с 1977 года всем заочным учебным курсам согласно Закону о защите заочного образования («Fernunterrichtsschutzgesetz») надлежит получать разрешение («Zulassungspflicht») на проведение образовательной деятельности. В Кельне действует Государственное центральное управление по заочному образованию («die Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht»), которое выносит решение о разрешении проведения заочных учебных курсов по профессиональному или общему образованию. Лишь когда речь идет о курсах, направленных на общее развитие, которые посвящены свободному времяпрепровождению или развлечению, никакого разрешения не требуется. Сертифицированные таким образом заочные учебные курсы получают свой регистрационный номер, который организатор должен указывать в информационном материале. Центральное управление по заочному образованию при проверке придает особенное значение такой организации курсов, чтобы цель обучения была достигнута. Контролируются дидактические процессы и качество педагогического руководства.

Нами было установлено, что заочное образование в истории Германии прошло несколько этапов. С 19 века оно базировалось в основном на письменной корреспонденции. Обучающиеся получали учебники и задания почтой. С основанием заочных университетов в 1960-х годах началось внедрение телекоммуникаций (телефон и телевидение) в данной области. В 1990-х годах начался третий этап, когда в заочном образовании преимущественно используется интернет - технологии и E-Learning [102].

В 2014 году насчитывалось 2097 разрешенных государством заочных учебных курсов, которые предоставлялись 334 учреждениями. Согласно

статистическим данным по заочному образованию в Германии в 2014 году прошли заочное обучение 245332 человека. Из них 218027 людей оплачивали обучение из собственных средств, рассматривая это как свободное времяпрепровождение. Остальные 27305 взрослых людей обучались заочно в рамках производственных мер по повышению квалификации. Количество проходимых внутри предприятий заочных учебных курсов более чем утроилось по сравнению с предыдущим годом [198].

Заочники в 2014 году прошли обучение в следующих областях: 31% экономика и предпринимательская деятельность; 16% электронная обработка данных; 11% творческие курсы; 10% иностранные языки; 10% техника; 9% общеобразовательная школа (окончание школы); 5% педагогика как профессия; 4% гуманитарные науки; 4% социальные науки.

Четверть обучающихся были в возрасте младше 25 лет. 40% из них использовали заочное обучение как второй путь образования для окончания школы. Другие 17% проходили заочные учебные курсы в области экономики и предпринимательской практики. Остальные 11% готовились с помощью заочных курсов к экзамену, контролируемому государством по специальности «Экономика и организация производства», «Инженер», «Переводчик» [198].

В 2014 году число взрослых старше 40 лет, закончивших заочное обучение, возросло на 19% по сравнению с предыдущим годом. Одна пятая всех взрослых в возрасте 40 лет и старше принимают участие в заочном обучении. Люди старше 50 лет составляют 4,6%. 21% людей старше 40 лет получили квалификацию в экономической отрасли, 19% окончили курсы по креативному свободному времяпрепровождению и здоровому образу жизни, 15% участников улучшили свои языковые знания [276]. В 2014 году почти половину участников в заочном образовании в Германии составляли женщины. Пять лет назад их доля насчитывала 43,5%, а пятнадцать лет назад – только 32%.

На рынке дополнительных образовательных услуг функционируют и другие учреждения, такие как благотворительные фонды, учреждения партийных организаций и другие. Таблица 12 визуальнo отражает значение и занятость основных провайдеров в области профессионального, общего и политического дополнительного образования [102].

**Таблица 12:**

**Провайдеры дополнительного образования взрослых.**

<b>Провайдеры общего и политического образования</b>	<b>Объемы в %</b>	<b>Провайдеры профессионального образования</b>	<b>Объемы в %</b>
Народные институты	27	Работодатели/предприятия	38
Частные институты	17	Палаты	14
Вузы	8	Частные институты	13
Объединения (непрофессиональные)	7	Вузы	4
Работодатели/предприятия	6	Профессиональные объединения	3
Благотворительные фонды	5	Научные общества	3
Церковные учреждения	4	Союзы работодателей	3
Научные общества	3	Техникумы	3
Партии	2	Народные институты	2
Профессиональные объединения	1	Профсоюзы	2
Профсоюзы	1	Профессиональные артели	1
Прочие (союзы работодателей, палаты, профессиональные артели, Урания и др.)	19	Прочие (союзы работодателей, палаты, благотворительные фонды, партии, Урания и др.)	14

На первых пяти местах в области общего и политического дополнительного образования находятся народные институты (27%), частные институты (17%), вузы (8%), непрофессиональные объединения (7%) и предприятия (6%). Завоевав доверие и авторитет у населения, народные институты занимают первую позицию благодаря традициям в образовании,

которые гарантируют качество услуг и предлагают огромный выбор предложений по образованию.

В сфере дополнительного профессионального образования места распределились следующим образом: предприятия (38%), палаты (14%), частные институты (13%), вузы (4%). Пятое место поделили профессиональные объединения, научные общества, союзы работодателей и техникумы. Тот факт, что сами предприятия организуют дополнительное образование (повышение квалификации) у себя в организации не только для своих сотрудников, но и для всех желающих из других учреждений, оказался решающим в распределении мест.

Таким образом, нами было установлено, что основными провайдерами дополнительного образования взрослых в Германии являются: народные институты (Volkshochschulen), производственные учреждения, коммерческие организации, конфессиональные организации (евангелическая и католическая церкви), профсоюзы, вузы, торгово-промышленные и ремесленные палаты, учреждения заочного образования [102]. По словам немецкого ученого Гельмута Кувана «сфера дополнительного образования взрослых является самым большим образовательным сектором по количеству участников» [198]. За последние два десятилетия неоспоримым является тот факт, что произошло значительное увеличение количества участников в сфере дополнительного образования и самих предложений по образованию. Это подтверждают отчеты народных институтов, торгово-промышленных палат и других представителей дополнительного образования [149, 198, 256]. Параллельно с количественным ростом объема и как причина этого, произошел явный рост значения дополнительного образования. Долгое время процесс развития системы дополнительного образования шел по двум путям: профессиональное повышение квалификации и общее образование взрослых. Однако эта ситуация меняется. Одновременно с увеличением значения и ростом объемов дополнительного образования система учреждений дифференцируется.

## ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Становление и развитие системы дополнительного образования взрослых в Германии происходило на протяжении почти двухсот лет. В этом процессе на основании критериев степени институционализации и осознания важности этого направления со стороны общества выделены шесть основных этапов, в которых нашли отражение важные вехи исторического развития страны, смена режимов, войны, объединение Западной и Восточной Германии, изменения государственных приоритетов в образовании, издания законов, регулирующих данную область.

*Первый этап* зарождения дополнительного образования взрослых (1800-1870 гг.) характеризуется появлением литературных и читательских обществ, которые действовали как ранние формы образования взрослых. Это объясняется тем, что в поле зрения общественности в данный период попадает стремление к самопросвещению. Параллельно стали появляться рабочие организации, назначением которых было улучшение жизненного положения рабочих посредством распространения дополнительного образования.

*Второй этап* основания различных образовательных объединений в виду осознания важности образования взрослых как неотъемлемой составляющей успешного развития страны (1870-1918 гг.). В 1871 году буржуазно-либеральное движение за образование способствовало основанию «Общества за распространение народного образования», которое организовывало многочисленные мероприятия для открытия новых образовательных объединений, создания народных библиотек и популяризации публичных тематических вечеров. Деятельность большинства немецких университетов, нацеленная на популяризацию науки, оказала значительное влияние на народное образование. Стали основываться союзы ремесленников и объединения по обучению ремеслам. Важную роль сыграло производственное профессиональное образование: проведение обучения на

рабочем месте, курсы по повышению квалификации для руководящих органов.

*Третий этап* интенсивного развития институтов (1918-1933 гг.) характеризуется ростом значимости дополнительного образования для разных слоев населения. Большой наплыв людей в сферу образования привел к тому, что за очень короткий период времени с 1918 по 1920 года было основано свыше 150 народных институтов. Заметным событием стали дебаты о «новом направлении» народного образования, результатом которых явилась программа «интенсивного, формирующего» народного образования в отличие от «старого направления», которое характеризовалось как «экстенсивное, медленное». Народное образование (Volkshbildung) должно было усилить духовное единство населения Германии.

*Четвертый этап* реорганизации учреждений народного образования (1933-1945 гг.) определен как период, когда образование превратилось в инструмент ведения войны. После прихода к власти национал-социалистов существующие организации народного образования были распущены. Основной задачей народного образования становится укрепление твердости воли немецкого народа для усиления обороноспособности и военного потенциала страны.

*Пятый послевоенный этап* (1945-1990 гг.) законодательного закрепления развития дополнительного образования взрослых, характеризующийся принятием законодательных актов, определяющих положение дополнительного образования взрослых в качестве неотъемлемой составляющей системы немецкого образования. Этот период назывался «реалистичным поворотом» ввиду осознания дополнительного образования взрослых в качестве четвертого сектора («четвертая колонна») системы образования после первого (начальная школа), второго (средняя школа), третьего (профессиональное и высшее образования).

*Шестой современный этап* (1990 г. – настоящее время) характеризуется увеличением разнообразия форм и содержания

дополнительного образования взрослых в ответ на растущие потребности немецкого общества в непрерывном образовании. Для этого этапа характерно увеличение числа провайдеров и предложений по дополнительному образованию, стремительное формирование и распространение разнообразных форм, неформальных, формальных, информальных. Особое значение приобретают дистанционные формы, E-learning, самоуправляемое обучение.

Ключевыми детерминантами получения взрослыми дополнительного образования являются следующие: 1) потребности социально-экономического развития страны; 2) поддержка этого образовательного направления на государственном уровне; 3) личностное стремление современного человека к саморазвитию.

Наиболее важными дополнительными детерминантами участия взрослых в профессиональном дополнительном образовании являются: 1) трудовая деятельность; 2) размер предприятия для работающих полный рабочий день; 3) доход для работающих неполный рабочий день; 4) наличие профессионального образования для неработающих.

На участие взрослых в общем дополнительном образовании влияют также: 1) возраст; 2) наличие профессионального образования у 60-74-летних; 3) доход у средней возрастной группы; 4) пол у 18-24-летних.

При определении основных провайдеров дополнительного образования взрослых в Германии выделены следующие учреждения: народные институты («Volkshochschulen»), производственные учреждения, коммерческие организации, профессиональные организации (евангелическая и католическая церкви), профсоюзы, вузы, торгово-промышленные и ремесленные палаты, учреждения заочного образования, которые предоставляют разнообразные по содержанию образовательные программы для взрослых.

## Глава II

# Теоретические основы и организационно-содержательная характеристика дополнительного образования взрослых в Германии

### **2.1. Дидактические концепции дополнительного образования взрослых в Германии**

Немецкие педагоги Р. Арнольд, Г. Домен, Х. Зиберт, Э. Нуисль, Г. Пехт, Г. Титгенс, П. Фаульштих, К. Цойнер и другие в своих исследованиях приводят факты того, что дидактические концепции дополнительного образования взрослых и организационно-дидактические принципы обучения взрослых, появлялись и формировались по мере развития самой системы дополнительного образования взрослых [134, 140, 161, 187, 194]. Формы, содержание и методы обучения в системе дополнительного образования взрослых в Германии отличаются разнообразием и заслуживают подробного изучения.

Прежде чем рассмотреть основные дидактические концепции обучения взрослых в Германии, необходимо уточнить, что понимается под обучением в немецкой теории дополнительного образования взрослых.

Во-первых, немецкие андрагоги Г. Домен, Х. Зиберт, Э. Нуисль, Г. Пехт, Г. Титгенс, П. Фаульштих, К. Цойнер и другие придерживаются мнения, что обучение – это мыслительные действия, когнитивная и эмоциональная активность нервной системы, а также разносторонняя деятельность, в которой участвует весь организм [140, 161, 187, 194]. В подтверждение такого понимания немецкие ученые приводят такие высказывания как: «нас прошибает пот», «мы краснеем», «голос дрожит» и т.п. [140, 161, 187]. Во-вторых, немецкие теоретики и практики уверены, что обучение в большинстве случаев соотносится с предыдущими практическими действиями, а учебный успех проявляется в различных

областях нашей деятельности. Мы солидарны с их мнением и добавим, что это справедливо для курсов по общему дополнительному образованию (спортивное обучение, курсы по риторике, иностранные языки и др.), а также для профессионального дополнительного образования. В-третьих, по мнению Г. Домена и Х. Зиберта, обучение – это многократное «обучение через действие» («lernen durch machen»), оно не отделено от практики временем, а представляет собой одновременный процесс испытания и апробации [161, 256]. На наш взгляд, это действительно для учебных процессов на рабочем месте, для креативных и активных методов образовательной работы (ролевые игры, проекты, эксперименты и др.). В-четвертых, согласно утверждениям Г. Пехта и Г. Титгенса, обучение как образовательный процесс не должно ограничиваться знаниями и накопленным опытом, а должно быть направлено на этически обоснованные, ответственные действия, т.е. проявляется в общественной практике [223, 266].

Таким образом, на основе анализа работ немецких ученых, занимающихся теорией дополнительного образования взрослых, мы выделили четыре типа образовательной работы. Мы считаем целесообразным их более подробное рассмотрение.

Немецкие ученые Р. Арнольд и Э. Нуисль в своих исследованиях рассматривают обучение как приобретение навыков [133, 219]. По их мнению, этот тип организованного образования взрослых является преобладающим в сфере дополнительного образования взрослых и относительно беспроблемным. Мы солидарны с их утверждением, что участники обучения заинтересованы в развитии профессиональных и повседневных практических способностей, формировании умений и навыков, а также в побуждении к действию. Добавим, что, практические упражнения в большинстве случаев важнее, чем теоретические объяснения: например, в музыкальной и творческой сферах, на занятиях по иностранным языкам и в области медицинского образования и охраны здоровья, на квалификационных курсах по информационно-вычислительной технике и

предпринимательству. Р. Арнольд и Э. Нуисль отмечают, что иногда участники ведут себя слишком нетерпеливо по отношению к своим практическим учебным успехам, а иногда не уделяется достаточно внимания размышлениям и теоретическим ориентирам [133, 219].

Другие немецкие ученые Г. Домен и Х. Зиберт определяют обучение как переживание [161, 256]. По их мнению, современная педагогика переживания приходит на смену педагогике с ориентацией на действия. При этом речь идет в меньшей степени о когнитивном переживании, а в большей степени о переживаниях, получаемых вне помещения учебного заведения («outdoor Erlebnisse»), о природном опыте, а также «тренингах на выживание» [161, с. 58]. Мы разделяем точку зрения немецких андрагогов о том, что непривычные места обучения и совместная деятельность на занятиях способствуют образовательным переживаниям. Они предлагают использовать предпочтительно термин разведывание («Erkundungsbegriff»), а не термин переживание («Erlebnisbegriff») [256, с. 195]. Так, например, было проведено «разведывание» европейской политики на пограничной области Германии и Нидерландов как семинар на велосипедах [там же, с. 196]. Термин «разведывание», по мнению этих ученых, указывает на «активную, задающую вопросы учебную позицию» участников, на связь теории и практики, наблюдения и обсуждений [там же, с. 198].

Педагоги Г. Пехт и Г. Титгенс рассматривают обучение как психогигиеническую и социально-эмоциональную стабилизацию, и новую ориентацию [255, 267]. Они утверждают, основываясь на статистических данных, что количество психологически ориентированных семинаров значительно увеличилось за прошедшие годы. Добавим, что к ним относятся курсы по обучению коммуникации, решению конфликтов, преодолению кризиса самоидентификации, обучение расслаблению, приданию уверенности и другие. На этих курсах приветствуется ориентация на действия участников. В любом случае, многие из этих предложений содержат обещания быстрого разрешения проблем, которые в большинстве

случаев нереалистичны, как справедливо отмечают немецкие исследователи Г. Пехт и Г. Титгенс [255, 267].

П. Фаульштих, К. Цойнер в своих работах связывают обучение с образовательной работой как призыв к изменению поведения и политической системы [161-164]. Этот тип нормативной педагогики, которая воздействует по большей части на взгляды и убеждения, широко распространена в экологическом, межкультурном и политическом образовании в Германии. Стоит отметить, что участников призывают к корректировке их жизненного стиля или их убеждений имплицитно или эксплицитно, хотя они и не выражали желания такого изменения. Такая нормативная образовательная работа, по мнению ученых, содержит в себе ряд проблем:

- проблемы легитимности: даже если нормы нам кажутся справедливыми, учреждения и сотрудники сферы образования взрослых не правомочны делать их обязательными для других людей;
- проблемы мотивации: взрослые принимают участие, не ожидая от образовательных учреждений того, чтобы их критиковали, наставляли и просвещали по поводу своих «правильных» действий;
- проблемы реализации: педагоги исходят все еще из того, что правильное знание напрямую управляет соответствующими правильными поступками. В сложных ситуациях на вопрос о правильности действий редко можно ответить однозначно. Кроме того, поступки не являются прямым результатом познания [162].

Необходимо уточнить, что П. Фаульштих, К. Цойнер считают *перенос* («Transfer») приобретенных способностей на практику, в реальную жизнь ключевой дидактической проблемой образовательной работы [там же, с. 57]. Мы солидарны с мнением ученых, что эти проблемы переноса возникают потому, что ситуации на семинарах – даже с деловыми и ролевыми играми – представляют собой «очищенные», «заниженной сложности» ситуации. Отметим, что практика, сама по себе, сложнее, в большинстве случаев у нас нет времени на спокойный анализ ситуации, реакции других участников

непредсказуемы. Жизнь всегда ярче и непредвиденнее, чем любой самый лучший план занятия.

Исходя из выше изложенных взглядов немецких ученых на обучение взрослых, можно констатировать, что существует ряд подходов к осмыслению назначения дополнительного образования взрослых в Германии. Вследствие этого имеются очевидные различия между теоретическим обоснованием и практическими подходами. Дискуссии в области дополнительного образования взрослых следовали положениям общественно-политических теорий. Резюмируя, отметим, что немецкая андрагогика несет в себе идею развития личности, анализирует, и отражает стратегии посредничества для учебных ситуаций в общественном контексте [116].

Экскурс в историю немецкой педагогики, исследование работ выдающихся педагогов, социологов, философов, историков и андрагогов Германии с целью определения важных дидактических концепций в сфере дополнительного образования взрослых представляется оправданным в контексте исследования проблем дополнительного образования взрослых.

Мы разделяем мнение О.Д. Федотовой о том, что ФРГ представляет собой страну, имеющую глубокие философские и педагогические традиции с разнообразными подходами для решения теоретических проблем методологического характера [126]. О.Д. Федотова акцентирует внимание на том, что «педагогика в ФРГ, не имея самостоятельного научного статуса, является прикладной философской дисциплиной, концентрирующей свое внимание не на фундаментальных проблемах «Что такое человек? Как он познает мир», а на их прикладном аспекте – «Как помочь человеку познать мир и себя самого, найти свое место в жизни» [126, с. 3].

Анализ работ немецких историков педагогики, а также изучение трудов немецких андрагогов и дидактов позволяет выделить пять основных дидактических концепций – образовательную, программную, идентичностную, анимационную и социальную.

Представители образовательной концепции – Э. Кант, Н. Ф. С. Грундтвиг, А. Гумбольдт – отстаивали идеи о многосторонне развитой личности в демократическом обществе, а обучение рассматривали через пояснения ключевых проблем посредством обсуждения [140, 223]. Ученые, поддерживающие программную концепцию, – З. Робинзон, А. Кайзер – выступают за прагматичную личность, где целью обучения является получение квалификации [197]. Андрагоги – П. Альхайдт, Г. Томае, З. Хорст – поддерживающие идентичностную концепцию, рассматривают человека как индивидуальность и видят главную цель обучения в биографичности [257]. Теоретик, являющийся приверженцем анимационной концепции, – К. Мейсснер – стремится к развитию «креативности самодеятельностной личности в обществе переживаний» («Kreativität und Selbsttätigkeit des Menschen in der Erlebnisgesellschaft») [там же, с. 88]. Профессор педагогики Х. Барц, руководитель отделения по исследованию образования в университете имени Гейнриха Гейне в Дюссельдорфе и профессор и заведующий кафедрой общей педагогики и исследования образования на факультете психологии и педагогики в университете Людвиг Максимилиана в Мюнхене Р. Типпельт являются представителями социальной концепции, согласно которой, люди обучаются через социальные группы, в которые они входят, т.е. социальную среду, к которой принадлежат [142].

После изучения и анализа их исследований, следует подробнее остановиться на каждой основополагающей концепции.

Говоря об *образовательной концепции* («Bildungstheoretische Didaktik»), необходимо отметить, что традиции немецкого дополнительного образования взрослых неразрывно связаны с общей идеей образования. Одновременно с началом процесса институционализации дополнительного образования взрослых в Германии, Э. Кант, немецкий философ, написал свое известное сочинение «Ответ на вопрос: что такое просвещение?» (1784 г.). В этом произведении образование рассматривалось как «способность самознания» («Fähigkeit des Selberdenkens»), готовность слушать,

обдумывать и соглашаться с «лучшим аргументом». Отметим, что ведущей идеей просвещения является *разум*, причем разумным является действие, которое не только полезно конкретному человеку и соответствует его индивидуальному интересу, но и способствует общественному благу [256, с.74].

Образовательная идея просвещения имеет универсальную, направленную на общее перспективу. Это универсальность также отражена в дефиниции В. Клапки общего образования («Allgemeinbildung») как образования, которое содержательно охватывает общие структуры и закономерности и занимается теми проблемами, которые касаются всех нас и поэтому важны для «общественности») [256, с.75].

В. фон Гумбольдт, немецкий ученый и государственный деятель, критикует просветительскую педагогику филантропизма. Однако, в своем труде «Теория образования человека» («Theorie der Bildung des Menschen», 1793 г.) он опирается на универсальность Канта и дополняет ее посредством акцента на индивидуальность. Когда он говорит о развитии человечности *в нас*, это указывает на идею гуманности нового гуманистического концепта образования. Добавим, что образование в этом смысле неразрывно связано с человечностью.

Важным является тот факт, что последующее развитие современного научного представления об образовании, которое стало эффективным для дополнительного образования взрослых, происходит из романтизма и связано с именами немецкого поэта, теолога и философа Г. Гердера и датского писателя, философа, педагога и политика Н. Ф. С. Грундтвига. В то время как новые гуманистические идеи об образовании упрекали в элитарности и академичности, Гердер и Грундтвиг повышали ценность общности, «народного духа» и «народного мышления» [256, с.75]. Посредством «народного образования» («Volksbildung») должно было возникнуть «образование народа» («Volksbildung») и это народное образование должно отчетливо отличаться от академического, чисто

интеллектуального «проповеднического» образования. Новая гуманистическая идея образования освобождается из индивидуалистической «башни заточения» и «социализируется» [там же, с.76]. Образование содержит диалогические, взаимодействующие компоненты. Согласно Грундтвигу, «в живой речи передвигается дух через народы и поколения, и образование происходит в живом слове» [там же, с. 81].

Продолжая мысль Г. Гердера и Н. Ф. С. Грундтвига, они ожидали, что в новом направлении веймарского народного образования «интенсивного сотрудничества» преимущество перейдет к «встречам» и общему «переживанию» по отношению к господствующим фронтальным методам докладов и семинаров. Ученые утверждали, что образование предполагает коммуникацию и объяснение и «учреждает» общность, социальность и солидарность.

В теории немецкого дополнительного образования взрослых в 1960 году Немецкий комитет по воспитанию и образованию («der Deutsche Ausschuss für Erziehungs-und Bildungswesen») предпринял попытку дать всеобъемлющее определение понятию образования, которое бы удовлетворило требования современного индустриального общества. Цитируемое многократно в разных работах немецких исследователей, определение данного Комитета звучит так: «Образованным в смысле дополнительного образования взрослых становится тот, кто живет в постоянном старании понять себя самого, общество и мир, и действовать согласно этому пониманию» [159, с. 404]. Отметим, что Комитет создает «триаду образования» - самопонимание, понимание неизвестного и миропонимание.

Таким образом, мы резюмируем, что образование согласно данной концепции – это план-проект гуманности, касающийся общественности, общественной ответственности, гражданской культуры, направленный против возрастающей отрешенности от мира [117]. «Образовывать себя» означает открыть для себя тематическую вселенную и быть

заинтересованным во внесубъективном мире. Эта «ключевая метафора» включает три аспекта значения: 1) мотивационный – интерес к миру; 2) когнитивный – «компетенция освоения» («Erschließungskompetenz»); 3) действенный – готовность к обязательству перед «властью народа», общественными вопросами [256, с. 77].

Исходя из результатов анализа исследований данной концепции, мы пришли к выводу, что ей свойственны следующие черты:

- соединение инструментального обучения с рефлексивным обучением;
- принятие во внимание вероятности ошибки и поиск гуманных, социальных решений;
- отказ от обязательного канона культуры и образования, акцент на постоянном критическом рассмотрении общественных тем;
- трактовка образования как образования субъекта, причем субъективность проявляется в «открытости миру»;
- недирективность («non-direktiv» позитивное оценивание, эмпатийное понимание), т.е. образование не может преподаваться, а принципиально является самообразованием, которое, однако, может поддерживаться со стороны [117].

Зарождение *программной концепции* («Curriculumtheoretische Didaktik») в Германии началось в 70-х годах 20-го века, когда вышла книга З. Робинзона «Реформа образования как пересмотр куррикулума» («Bildungsreform als Revision des Curriculum»), которая открыла новую эпоху дидактического мышления в западной Германии [236, 256]. Это было время *«реалистичного поворота»*, распространения образования и планирования образования, новых технологий занятий и надежды на демократизацию общества посредством модернизации системы школьного образования. Однако, по мнению З. Робинзона, это также было время первого пробуждения и осознания того, что только посредством организационных реформ школы и технических новшеств нельзя достигнуть нового качества обучения и учения

[236]. Немецкий педагог утверждал, что было необходимо провести основополагающую реформу учебной программы, новое распределение учебного содержания в течение жизни на все секторы образования. Согласно его точке зрения, исходным пунктом для дидактической реформы была критика безрезультативности претенциозных образовательно-философских положений, которые не были связаны ни с каким конкретным учебным содержанием предмета. С одной стороны, говорят об образовательном значении латыни и греческого языка, с другой, успех античных языков для миропонимания не подтверждается.

В своем исследовании, З. Робинзон пытается соединить понятие «образование» с «успехами социализации» [236]. По его мнению, образование должно оказаться пригодным в повседневных жизненных ситуациях посредством компетентностного подхода. Отметим, что учебное содержание выводится не из абстрактной образовательной идеи, а эмпирически определяется из анализа ситуации. Очевидно, что З. Робинзон заботится о синтезе немецкого образовательного идеализма и американского прагматизма. Немецкий ученый акцентирует внимание на том, что развитие куррикулума (т.е. обучающие/учебные планы) происходит на основе эмпирических исследований ситуации («Situationsanalyse»). Эти исследования указывают на необходимые квалификации, которые приобретаются посредством элементов куррикулума («Curriculumelemente»), например, знание коммуникативных моделей, ролевых игр, средств контроля [236, 256]. Однако он также задается вопросом, способствует ли действительно этот учебный процесс более легкому «преодолению» жизненных ситуаций. И отвечает, что это необходимо проверять постоянным оцениванием и аттестацией.

В дальнейшем, при обсуждении программной концепции в сфере немецкого дополнительного образования андрагог А. Кайзер говорит о понятии ситуации как дидактической ключевой категории и связывает ее с понятием действия. Образование, согласно Кайзеру, должно проявляться в

действии, а действие происходит почти всегда ситуативно. «Образование взрослых означает содействие появлению способности действовать в специфических ситуациях» [188, с.35].

Стоит отметить, что теория развития куррикулума была забыта в школьной педагогике и образовании взрослых в Германии. Причины этого, по мнению немецких исследователей Х. Зиберта, П. Фаульштиха, К. Цойнер и других, различны: с одной стороны, теория куррикулума обещала практике больше, чем могла выполнить; с другой стороны, концепция был принят в сокращенной форме, т.е. ограничились техниками формулировок учебных целей [172, 256]. Добавим, что исходя из результатов анализа исследований немецких педагогов, мы установили, что дидактическое исследование куррикулума, особенно анализ типичных учебно-значимых ситуаций целевых групп в образовательно-теоретических целях, остановилось на начальной стадии.

В практике образования, однако, это направление вполне эффективно, так как оно соответствует широко распространенной потребности участников образовательного процесса в практичных для повседневности, ситуативно-ориентированных, применяемых квалификациях. Дебаты по общему образованию и ключевым квалификациям особенно акцентирует внимание на необходимости ситуативно-неспецифического обучения с высокой степенью применения полученных квалификаций в жизни.

Таким образом, согласно Х. Титгенсу, применение программной концепции в дополнительном образовании взрослых дает хорошую возможность дистанцироваться от повседневных ситуаций и повседневной необходимости действий, найти свободное время для размышления и самоанализа, усвоить в спокойной обстановке пригодные ориентировочные знания [167].

Анализ работ немецких ученых по теории дополнительного образования взрослых показал, что возникновение *идентичностной концепции* («Identitätstheoretische Didaktik») совпадает со временем, когда в

области дополнительного образования взрослых в центр дидактической дискуссии были поставлены концепты биографии и идентичности человека. «Идентичность в отличие от личности не дается с рождения, а приобретается. Поэтому для каждого – это задача...» [132, с.107]. Такая работа по идентификации предполагает рефлексивность, «корни которой – это способность узнавать себя как творца своих действий, которыми можно намеренно управлять» [там же, с.107].

Отметим, что работа над идентичностью рассматривается как необходимость, особенно в критические фазы жизни. Немецкий андрагог П. Альхайт, введя в 1995 году понятие «биографичности» («Biographizität») как способности составлять свой собственный план-проект жизни, направил развитие теории дополнительного образования взрослых по новому ориентиру.

По мнению другого немецкого ученого Г. Томае, обучение идентичности требует рефлексии, а рефлексия – это когнитивный процесс сознания, т.е. появление идентичности обнаруживает родство с познавательно-психологическими образованиями [265, с.111]. Г. Томае рассматривал познавательно-психологическую антропологию, где на первом плане стоит когнитивное управление человеческим действием. «Мир индивидуума заключается, прежде всего, в им самим интернационализированных когнитивных представлениях этого мира, - отмечал Томае, – в им заимствованных или самим образованных основных убеждениях, ожиданиях или схемах других индивидуумов и собственной личности» [265, с.111].

Мы солидарны с мнением Г. Томае, что наш мир и человеческие действия в нем не всегда рационально контролируются, но они связаны с сознанием и рефлексией. Таким образом, обучение идентичности представляет собой рефлексивное обучение. Добавим, что эта рефлексия в большой степени связана с языком и коммуникацией. По мнению Г. Томае, развитие идентичности происходит преимущественно «в длительном

жизненном процессе взаимодействия между индивидуумом и окружающим миром» [там же, с. 125]. Стоит подчеркнуть, что в таком взаимодействии, даже на образовательных семинарах, происходит рефлексия (размышление и самоанализ) и обмен через различные «переживания» ситуаций.

Эта теоретическая позиция немецкого ученого была подтверждена и дополнена Ш. Фреериксом посредством конструктивистской теорией познания («konstruktivistische Erkenntnistheorie») [167]. Наша идентичность, по мнению этого исследователя, состоит, прежде всего, из наших конструктов действительности, и обучение идентичности требует сравнения наших конструктов с конструктами других и перепроверки их «жизненности», т.е. пригодности этих конструктов в реальной жизни [там же, с. 78].

Отметим, что значимые для идентичности предложения по образованию по большей части связаны с приставкой «сам» (самопомощь, самопознание, самоуправление, самореализация). В основе этого лежащая потребность – это скорее психосоциальная стабилизация, уверенность, чем классический интерес к образованию и просвещению [256, с. 85]. Разделяя точку зрения представителей идентичностной концепции, уточним, что обучение идентичности – это напряженный процесс стабилизации (и удовлетворение потребностей в стабильности) в сочетании с чувством неуверенности и проявлением любопытства. Необходимо помнить, что развитие идентичности происходит, с одной стороны, как непрерывное течение жизни, с другой стороны, со скачками, важными событиями, пертурбациями, с замедлениями и ускорениями.

*Анимационная концепция* («Animationsdidaktik») в 70-е годы 20-го века считалась многообещающим концептом для внешкольной, нетрадиционной образовательной работы и разрабатывалась такими учеными как К.-П. Хуфер, М. Бёнш, Х. Опашовски. Согласно их точке зрения, под анимацией подразумевалось стимулирование повседневных культурных видов деятельности в жилых районах и местах отдыха, реже в сфере работы [145,

156 , 222]. Мы солидарны с их мнением, что эти формы деятельности можно определить как сочетание культурной и коллективной работы.

В ФРГ понятие анимации пропагандировалось, прежде всего, сторонниками педагогики свободного времени («Freizeitpädagogik»), которые даже разработали свои собственные специальности для «аниматоров» культурного досуга. С позиции образования взрослых, идеей анимации занимался К. Мейсснер. Он адаптировал ее для дополнительного образования взрослых и, прежде всего, пропагандировал через характеристики сотрудника: организатор («Organisator») - инициатор («Anreger») - реализатор («Verwirklicher»). По мнению К. Мейсснера, задача сотрудника – это приводить в движение, искать людей, побуждать их что-нибудь создавать в обществе, например, нечто художественное или артистичное [140, с. 164]. Добавим, что такие аниматоры работают в домах культуры, заняты в областях городского строительства, сочетая в себе качества менеджера культуры и социального работника.

Х. Опашовски утверждает, что анимация, прежде всего, означает создание условий для самоорганизованных учебных процессов и культурной деятельности [222]. Ученый акцентирует внимание на том, что для организации учебных мероприятий анимация с элементами ориентирования на действие, импровизации, гибкости, спонтанности, креативности, побуждения, изменения, ориентированности на группу представляет собой чрезвычайно важную квалификацию. Отметим, что близкая к сократической беседе, анимация должна способствовать развитию потребностей, мотивов, интересов, не преследуя при этом задачи передачи знаний.

Согласно точке зрения В. В. Горшковой, «андрагогическое взаимодействие, безусловно, должно носить явный или скрытый межсубъектный характер, поскольку только этот тип взаимодействия андрагога-модератора может реализовать принцип эгалитарного равенства, принцип креативной активности, принцип ориентации на развивающуюся личность...» [39, с. 13]. Мы солидарны с мнением В. В. Горшковой, что

андрагог, по своей сути, является участником, посредником и просто человеком, а не учителем, не ведущим и не советчиком [39].

Анализ работ представителей анимационной концепции показал, что к аниматорскому дидактическому подходу ученые относят, прежде всего, организацию учебной ситуации, например:

- «Учебные аудитории» («Lernräume»). Пример: при проведении семинара по менеджменту использовались три аудитории. Класс А был рабочей комнатой, в которой группа должна была выполнять различные задания. Класс Б был экспериментальной комнатой, в которой находились консультанты, готовые помочь при необходимости. Класс В был библиотекой и «комнатой для размышления», в которой любой мог уединиться и подумать над проблемой и ситуацией.

- «Обстановка» («Ausstattung»). Пример: проведение семинаров в институтах-интернатах сопровождалось развешиванием стенгазет, содержащих постановку вопросов, промежуточные результаты, нерешенные проблемы и т.д., которые постоянно записывались и прикреплялись на стены. Учебный процесс группы визуализировался и контролировался с помощью этих газет.

- «Учебные стили» («Lernstile»). Пример: рабочие группы получали задание презентовать участникам пленума результаты в соответствии с их учебными стилями. Формы изложения небольших групп были различны: устные сообщения, сценические номера, коллажи, схемы, подготовленные интервью и др.

- «Усвоение знаний» («Wissensaneignung»). Пример: в отличие от традиционной последовательности, когда сначала делается реферат; затем встречные вопросы/дискуссии и в заключении краткие выводы, занятия проводились следующим образом: 1) намечается тема; 2) группа собирает свои предыдущие знания и опыт; 3) докладчик дополняет, проясняет, систематизирует и представляет свою позицию.

- «Структура группы» («Gruppenstruktur»). Пример: тематика и учебные возможности зависят от состава группы. Пожилые учатся с молодежью по-другому и другому, чем, если они находятся «среди своих». Семинар по межкультурным темам или о враждебности к иностранцам протекает по-другому, если в нем участвуют иностранные студенты.

- «Учебный опыт» («Lernerfahrung»). Пример: на семинаре по «Городской экологии» проводились общие поездки на велосипедах, посредством которых окружающая среда и ее разрушение воспринимались по-другому, чем через доклады и тексты [211, 222].

В связи с возрастающими сложностями на рынке дополнительного образования для взрослых структурирование и анализ спроса на данную образовательную сферу приобретают все большее значение. Как отмечают Х. Барц и Р. Типпельт, точный анализ участников рынка (информационный анализ внешних факторов) представляет собой центральную часть комплексной маркетинговой стратегии. Рынок текущих и потенциальных участников/участниц может быть дифференцирован по социально-демографическим и «психографическим» факторам [142, с. 12]. Концепция, которая, наряду с традиционными социально-демографическими критериями социального положения – такими, как доход, профессиональный статус – учитывает и такие «психографические» аспекты, как основные ценностные ориентации, жизненные взгляды и стили жизни, создана в исследовательском институте «SINUS SOCIOVISION» в городе Хайдельберг и представляет собой модель социальных слоёв. Эта между тем проверенная во многих исследованиях сфер рынка, политики, средств массовой информации и педагогических исследований модель служит основой для дифференцированного описания и анализа общественных групп участников, а значит, в общем и целом может быть с успехом использована для определения актуальных и потенциальных участников сферы дополнительного образования взрослых.

Очевидно, что социальный слой объединяет людей со схожими ценностными позициями, взглядами на жизнь и образом жизни. Представители определенного слоя разделяют схожие представления относительно релевантных сфер жизни, таких как труд, отдых, партнерство, жизнедеятельность, бытовая эстетика, высшее образование и дополнительное образование. Концепция социальных слоев была разработана исследовательским институтом «SINUS» в начале 1980-х годов и с тех пор непрерывно адаптировалась к социальным изменениям. В настоящее время концепция различает десять социальных слоёв, которые характеризуются в рамках социального пространства, с одной стороны, принадлежностью к социальному слою («социально-демографический» фактор), а с другой стороны, определяется ценностными ориентациями («психографический» фактор). Результаты исследований Х. Барца и Р. Типпельта способствовали не только признанию в Германии деление населения на социальные слои (количественные результаты), но и их характеристике (социальное положение, жизненный мир) [там же, с. 12].

Произведенный анализ характеристики социальных слоев описывает сферу дополнительного образования взрослых с точки зрения адресатов и участников.

Немецкие ученые Р. Типпельт и Г. Барц разработали *социальную концепцию* («Milieuspezifische Didaktik»). Основная идея заключается в том, что человек рассматривает дополнительное образование по-разному, в зависимости от принадлежности к какому-либо социальному кругу. Ученые условно произвели деление взрослого населения Германии на следующие социальные группы: «элита» («Etablierte»), «постматериалисты» («Postmaterielle»), «современные деятели» («Moderne Performer»), «консерваторы» («Konservativen»), «приверженцы традиций» («Traditionsverwurzelten»), «ностальгирующие по ГДР» («DDR-Nostalgischen»), «городская группа» («Bürgerliche Mitte»), «потребители-

материалисты» («Konsum-Materialisten»), «эксперименталисты» («Experimentalisten») и «гедонисты» («Hedonisten») [142].

Группа «элиты» («Etablierte») выделяется хорошим образованием и превосходящим чувством самоуверенности. Представители этой группы выражают высокие притязания на исключительность и осознанно дистанцируются по отношению к другим. Профессиональный успех выступает для них важным фактором, поэтому они придерживаются определенных стратегий в карьере. Жизненная концепция ориентирована на достижение успеха, они гибко ориентируются в решении новых нестандартных задач. Они приобретают высококачественную продукцию, наслаждаются товарами класса люкс. *Социальное положение*: ведущие должности в профессии, от высокого до очень высокого дохода. *Образование/ повышение квалификации*: высокий уровень образования. Данная группа поддерживает неформальные формы дополнительного образования; выказывает обширные политические, экономические и литературные интересы; посещает заседания и конгрессы. Предъявляют высокие требования к окружению (психологической обстановке) и стилю места проведения курсов по дополнительному образованию. Делают осознанный выбор частных представителей дополнительных образовательных услуг; деньги при этом не играют никакой роли.

Группа «постматериалистов» («Postmaterielle») олицетворяет собой людей, рожденных после 1968 года. Преимущественно, это люди с высшим образованием, космополитичные, толерантные. Часто критикуют негативные последствия технологизации и глобализации. Отвергают успех любой ценой, отличаются больше интеллектом и креативностью, чем наличием имущества и чувством потребления. *Социальное положение*: наличие очень хорошего и лучшего образования; привилегированные госслужащие, чиновники, фрилансеры, предприниматели, обладающие высоким доходом. *Образование/повышение квалификации*: наличие дипломов о законченном высшем образовании или с научной степенью. В этой группе много

студентов и академиков. Следуют принципу обучения «на протяжении всей жизни» с последующим переносом полученных знаний в повседневную жизнь. Их девиз: «не топтаться на одном месте», «оставаться в движении». Предпочитают предложения по дополнительному образованию для личностного развития и вопросам здравоохранения. Предпочитают посещать учреждения дополнительного образования в частном секторе. Демонстрируют критический и осведомлённый подход к выбору учреждений дополнительного образования в профессиональной сфере. Высказываются за «естественное», соответствующее окружение.

Группа *«современных деятелей»* («Moderne Performer») представляет собой молодую, необычную успешную элиту, практикующих в жизни профессиональную и личную мультиопциональность и гибкость. Люди с выраженным честолюбием, для которых часто движущим мотивом выступает желание пробовать себя и использовать свои шансы. Интенсивно используют современные коммуникативные средства. *Социальное положение:* ученики/ студенты; работающие по совместительству, начинающие предприниматели, фрилансеры с доходом выше среднего. *Образование/ повышение квалификации:* высокий уровень образования, частично еще ученики/студенты с дополнительным заработком. Для этой группы имеет большую значимость возможность дальнейшего обучения, поэтому девиз их жизни – «не останавливаться». Предпочитают неформальные формы обучения. Обладают профессиональными знаниями в сфере информационных и коммуникационных технологий. Участие в организованных формах дополнительного образования маловероятно.

Группа *«консерваторов»* («Konservativen») представляет собой «старую гвардию», соблюдающих традиции с выраженной гуманистической концепцией долга и ответственности. После завершения успешной карьеры уходят на пенсию или работают на общественных началах. Дистанцируются от современного образа жизни и технологического прогресса. *Социальное положение:* в прошлом занимавшие ведущие должности среди служащих,

чиновников, крупные предприниматели с высоким доходом, некоторые с большим состоянием. *Образование/ повышение квалификации:* наличие университетского образования, но также и только школьное образование (особенно среди женщин). Придают большое значение самоуправляемому обучению, придерживаются этике «самовоспитания». Область интересов данной группы распространяется на литературу, музыку, культуру. Уважительно относятся к партиям, фондам и церковным представителям. Неприятие частных, негосударственных провайдеров дополнительных образовательных услуг. Предпочитают в большей степени традиционные формы обучения и предъявляют высокие требования к квалификации преподавателей. Прагматично относятся к обстановке образовательного учреждения, ценят порядок и чистоту. Под дополнительным образованием понимают знания, подтвержденные сертификатом об образовании, овладение хорошими манерами поведения и накопление жизненного опыта, непрерывный характер образования и личностную самореализацию [101].

Группа *«приверженцев традиций»* («Traditionsverwurzelten») олицетворяют собой «уверенность и порядок». Представители послевоенного поколения, потомки мелкой буржуазии или традиционной рабочей культуры. Воспринимают себя как хранителей чувств долга, дисциплины и морали. После трудовой жизни их интересы сужаются до своего собственного дома и вопросов здоровья. Живут скромно, помогают детям и внукам. *Социальное положение:* большинство пенсионеров, в прошлом мелкие служащие и чиновники, рабочие, строители, получавшие мелкий или средний доход. *Образование/ повышение квалификации:* наличие среднего школьного образования. Рассматривают дополнительное образование как возможность обеспечить и гарантировать статус-кво. Отдают предпочтение школьным формам обучения, направленных на получение конкретной компетенции. Не высказывают особенных притязаний к месту проведения обучения. Образование рассматривается в связи с накоплением жизненного опыта,

должно предоставлять дополнительные знания, при этом отмечается важность получения сертификатов об образовании.

Группа *«ностальгирующих по ГДР»* («DDR-Nostalgischen») видят себя как проигравшую сторону после воссоединения Восточной и Западной Германии. Испытывают чувство озлобленности на настоящее в связи с ушедшим прошлым. Если в прежние времена они занимали в основном ведущие позиции, то в настоящий момент – простые профессии или безработные. Ведут простую жизнь, сконцентрированную на семье, друзьях-единомышленниках и обществах по интересам. *Социальное положение:* простые служащие, рабочие, большинство которых получают пенсию. *Образование/ повышение квалификации:* наличие школьного, среднего или высшего профессионального образования. Проявляют интерес к неформальным формам дополнительного образования в сфере политической ситуации, чтобы оставаться в курсе событий. Используют государственные оплачиваемые предложения по дополнительному образованию, заключающиеся чаще в переквалификации. Предпочитают знакомые школьные формы обучения.

Представители *«городской группы»* («Bürgerliche Mitte») ориентированы на доминирующее общественно-политическое, культурное направление («Mainstream»). Стремятся к умеренному благосостоянию; целеустремленные и ориентированы на достижения. Для них важны профессиональный успех, гарантированное место работы, нахождение в «середине общества». Иногда их мучает страх потери работы или неудачи. *Социальное положение:* ориентированный на детей слой населения, имеющий среднее или профессиональное образование; простые служащие и чиновники среднего звена со средним доходом. *Образование/ повышение квалификации:* наличие аттестат о среднем общем или полном образовании, иногда университетское образование. Рассматривают обучение как необходимость того, чтобы владеть положением в жизни. Среди представителей этой группы насчитывается много слушателей курсов

народных университетов. Не предъявляют высоких требований к окружению и обстановке образовательного учреждения, но важное значение для них имеет компетентные преподаватели. Эта категория взрослых посещают, прежде всего, профессионально-образовательные курсы, которые направлены на их профессиональное продвижение и способствуют профессиональной интеграции.

Группа *«потребителей-материалистов»* («Konsum-Materialisten») в виду своих ограниченных финансовых средств хотят показать, что они могут не уступать ни в чем другим слоям населения. Профессиональный рост очень ограничен из-за недостаточных квалификаций. Стремятся считаться средним гражданином, но чаще всего чувствуют себя обделенными. *Социальное положение:* аттестат о среднем школьном образовании с или без профессиональной квалификацией; рабочие, безработные, имеющие от низкого до среднего дохода. *Образование/ повышение квалификации:* не имеют никакого специального образования или, что является исключением, сертификат о неполном школьном образовании, что является следствием прерывания обучения. В большинстве случаев имеют негативное отношение к образовательным учреждениям, связанное со страхом неудачи. Посещение курсов по дополнительному образованию происходит через биржу труда. Представление об учреждениях дополнительного образования тесно связаны у этой группы со школьным обучением и стрессом. Обучение является дополнительной нагрузкой к существующей проблемной повседневной жизни. Преимущество получения дополнительного образования должно быть для них очевидно.

Группа *«эксперименталистов»* («Experimentalisten») представляет собой максимально индивидуализированную новую богему. Они толерантно относятся к разнообразным стилям жизни, социальной среде, культуре; очень спонтанны. Материальный успех и статус менее важны. В большинстве случаев представители этой социальной среды практикуют смену деятельности («Patchwork-Karrieren»). Активно пользуются

мультимедийными средствами, принимают участие в работе с маргинальными группами, занимаются ментальным тренингом и креативными хобби. *Социальное положение:* ученики, студенты, мелкие предприниматели, фрилансеры, имеющие доход выше среднего. *Образование/ повышение квалификации:* часто это люди с полным средним образованием (гимназия) и студенты высших учебных заведений. Дополнительное образование и образование в течение жизни они рассматривают как неотъемлемую часть их индивидуального саморазвития. По сравнению с другими социальными группами, данные представители обнаруживают самый широкий диапазон интересов в сфере дополнительного образования. Придают большое значение «подходящему, гармоничному» окружению на курсах по дополнительному образованию в зависимости от тематической области. Принцип самоуправляемого обучения интегрируется в образ жизни.

Группа «гедонистов» («Hedonisten») – это представители из среднего до низшего социальных слоев. Находятся в поиске развлечений и удовольствия, мечтают об организованной жизни. Приспособленность к профессиональным будням стоит в противовес к гедонистическому образу жизни в свободное время. Агрессивно настроены против своего окружения. Развлекаются в клубах, на различных «тусовках», в сообществах фанатов. *Социальное положение:* часто не имеют профессионального образования, служащие низшего или среднего звена, рабочие, школьники, стажеры на производстве. Часть группы может быть без своего собственного дохода, часть – со средним или даже высоким. *Образование/ повышение квалификации:* имеют или неполное или среднее, а иногда полное формальное образование. Непропорционально высокий процент учеников и студентов. Принимают во внимание курсы по переквалификации и дополнительного образования в тесной связи с возможностью финансовой выгоды в будущем. Редко выражают собственный интерес к организованным формам дополнительного образования. В связи с возрастающим значением

Интернета в качестве развлекающего фактора, можно было бы заинтересовать информальным, базирующимся на сети обучением. Обучение в течение жизни оценивается как скучное и догматичное занятие, связанное с большими обязательствами. При удовлетворении определенных интересов представителей этой среды дополнительное образование принимает форму молодежно-культурных и социальных мероприятий [101].

Таким образом, мы приходим к выводу, что различное отношение людей из выше перечисленных социальных кругов к дополнительному образованию взрослых усложняет ситуацию с развитием данного направления и требует большего внимания к изучению общественных проблем, которые, в свою очередь, влияют на развитие системы дополнительного образования взрослых в Германии [113].

Анализ исследований об участии разных социальных групп в дополнительном образовании взрослых показал, что в профессиональном дополнительном образовании «современные деятели» из десяти социальных групп показали самый высокий процент участия, составивший 67%. Второе и третье места заняли «эксперименталисты» с 65% и «потребители-материалисты» с 61%. Доли участия ниже среднего оказались, прежде всего, у «ностальгирующих по ГДР» (46%), «консерваторов» (45%) и «приверженцев традиций» (45%). Таким образом, мы выяснили, что последние три группы участвовали почти во всех видах профессионального дополнительного образования взрослых с показателем ниже среднего [113].

В общем дополнительном образовании взрослых между социальными группами также обнаружилось четкие различия в долях участия. «Эксперименталисты» показали коэффициент в 58%; «постматериалисты» – 48%; «современные деятели» – 47%. «Приверженцы традиций», «консерваторы» и «ностальгирующие по ГДР» с соответствующими показателями в 30%, 28% и 26% участвуют реже остальных групп [202, с. 245].

Таким образом, в результате анализа работ немецких педагогов, мы пришли к выводу, что основными дидактическими концепциями дополнительного образования взрослых в Германии, возникшими в процессе исторического становления и развития данного направления, являются образовательная, программная, идентичностная, анимационная и социальная [117].

Обратим внимание, что представленные пять дидактические концепции, по мнению немецких андрагогов Р. Арнольда, Г. Домена, Х. Зиберта, Э. Нуисля, Г. Пехта, Г. Титгенса, П. Фаульштиха и К. Цойнер, не исключают друг друга, но акцентирует внимание на различных аспектах образовательной работы. Другими словами, их надо понимать не как «исключающие» друг друга, а как по возможности «включающие» в себя лучшие аспекты других. Добавим, что данные концепции должны соотноситься друг с другом, в то время как абсолютизация одного из них ставится под сомнение немецкими учеными. Мы солидарны с мнением немецких педагогов, что с точки зрения адресатов, необходимо учитывать объединение мотивов, принимать во внимание параллельные интересы (например, сотрудничество в группе самопомощи и при этом получение профессиональной квалификации) и также биографическое развитие (например, от интереса в квалификации к заинтересованности содержанием тем по образованию). Пять концепций указывают на различную моду в образовании и течения времени. Подчеркнем, что эти дидактические концепции делают акцент на различных аспектах процессов обучения и учения. Они основываются на различных научно-теоретических приемах, типах общества и человека и поэтому высказывают разные предположения о роли целей обучения, использовании методов и организации образовательной работы.

Одновременно с этим обнаруживается, что сущностью образовательной работы является совместная деятельность обучающихся и обучающихся по отношению к учебным предметам. Таким образом,

дополнительное образование взрослых в Германии воспринимается андрагогами как динамичный процесс. По мнению представителей выше описанных концепций, не существует «верного» дидактического подхода, а только «соответствующий» как выбор из различных возможностей. Главной задачей дидактического подхода в образовании взрослых, по мнению немецких исследователей, является «учебное содействие» («Lernvermitteln»), где речь идет об учебном взаимодействии между равноправными индивидуумами – педагогом и взрослым учащимся [256].

Представленные теоретические концепции по дополнительному образованию взрослых в Германии могут быть полезны для теории и практики российской андрагогики, поскольку она находится в стадии разработки. Из каждой концепции можно взять наиболее значимые и важные идеи и применить их в отечественной педагогике. На наш взгляд, наиболее прогрессивной является идентичностная концепция. Именно данная концепция справедливо пользуется популярностью в сфере дополнительного образования взрослых на современном этапе в Германии.

В результате сравнительного анализа работ немецких ученых о развитии теории дополнительного образования взрослых, мы выяснили, что в Германии с середины 1990-х годов в сфере дополнительного образования взрослых вместо понятия «занятие» («Unterricht») все чаще используется понятие «культура обучения» («Lernkultur») [110]. В это же время процесс развития дополнительного образования взрослых стал рассматриваться немецкими андрагогами как содействие развитию новых культур обучения [110].

Эрхард Шлутц, один из сторонников этой идеи, описывал понятие «культура обучения» как, с одной стороны, включающей в себя новые методы обучения, с другой стороны, представляющей собой социальную реальность, которая предлагается членам социума через восприятие процесса обучения-учения [110]. Рольф Арнольд, другой немецкий ученый, считает, что культура обучения имеет тесную связь со следующими тремя аспектами:

1) методическая сторона («Каким образом обучают взрослых?»); 2) имплицитное обучение («Чему и когда обучаются?»); 3) обучение как процесс усвоения знаний. Эта связь предоставляет возможность реалистично представлять и воспринимать обучение в области школьного, профессионального и университетского образования [110].

Нами совместно с А.М. Митиной было установлено, что понятие «культура обучения» включает в себя следующие составляющие:

- элементы традиционной дидактики, а также индивидуальную и общественную систему ценностей, связанных с определенным содержанием обучения и квалификациями;
- признанные методы обучения, а также различные новые формы учебного общения – дискуссии, инсценировки, разнообразные обсуждения по разным темам;
- структуру образовательных учреждений, а также внутренний потенциал индивидуумов для изучения инноваций;
- обеспечение и организация курсов по повышению квалификации на региональном уровне, участие в них и атмосфера обучения;
- новые информационные системы с обучающими программами, а также их креативное использование;
- новые сети и инфраструктуры обучения [110].

В дальнейшем мы совместно с А.М. Митиной пришли к выводу, что культура обучения изменяется в социально-экономическом и социально-культурном контекстах, зависит от урбанизации, мобильности и смены общественных приоритетов. Культура обучения указывает на уровень общественного развития, на способности учащихся решать проблемные задачи, на атмосферу обучения в том или ином обществе [110].

По мнению немецких ученых Р. Арнольда, Х. Зиберта, Э. Шлутца в дополнительном образовании взрослых существуют следующие культуры обучения:

1. Повествовательные, устные культуры обучения («narrative, orale Kulturen») несут коллективное знание о жизни, передаваемое старшими поколениями в форме рассказа. Историческое знание, приобретенное с опытом и помогающее ответить на насущные жизненные вопросы, вошло в различные истории и события. Рассказчики, часто наши бабушки, имели бесспорный авторитет и олицетворяли свое знание. Обучение происходило ненавязчиво, в процессе самой жизни. Рассказывались не только практические и несущие мораль повседневные истории, но и сказки. По мнению немецких андрагогов, без рассказа жизнь не имеет значения; без значения обучение не имеет цели; без смысла школы являются домами пустоты, а не обучения.

Проанализировав работы Р. Арнольда, Х. Зиберта, Э. Шлутца, мы совместно с А.М. Митиной резюмируем, что повествовательные культуры обучения типичны для времени зарождения обучения взрослых, например, для объединений по образованию рабочих в первой половине 19-го века. Эти объединения были центрами общения для путешествующих подмастерьев, которые обменивались своим опытом и событиями из всех регионов средней Европы. По-нашему мнению, дополнительное образование взрослых, а также профессиональная переподготовка, заново открыли «обучение посредством рассказа» и явились дополнением к распространению научного знания [110]. Забытые коллективные знания заново открываются в таких тематических областях, как экология, здоровый образ жизни и питание, политика. Рассказы становятся обучающими по причине различий между старыми и молодыми поколениями, мужчинами и женщинами, между представителями различного социального окружения и культур.

2. Научные культуры обучения («wissenschaftliche Lernkulturen») представлены в научных текстах, в которых логика изложения отличается от устного рассказа. Для восприятия письменного текста необходимо логическое и понятийное обдумывание. С изобретением книгопечатания и опубликованием научных исследований изменились возможности для изучения мира. Печатное слово стало казаться надежнее, чем сказанное.

3. Визуальные, эстетические культуры обучения («visuelle, ästhetische Lernkulturen») представляют собой наглядный материал, который, несомненно, присутствует как в педагогике, так и в дополнительном образовании взрослых. Бесспорным остается тот факт, что наша повседневная жизнь отображается все больше и больше через мир картинок. Время, проводимое за просмотром телевизора, видео, компьютерных игр, постоянно растет. Мир картинок изменяет нашу картину мира, наш горизонт восприятия. Другими словами, тот, кто читает, живет в другом мире, чем тот, кто смотрит телевизор.

О.Д. Федотова утверждает, что «на человека в любом возрасте прямо или косвенно оказываются воздействия, побуждающие его к определенному стилю мышления и алгоритму поведения» [127, с.339]. Таким образом, мы можем рассматривать визуальные и эстетические культуры обучения частью неформального образования, которое «фиксирует многочисленные возможности расширения кругозора и получения образования за пределами стандартной образовательной среды, в том числе в форме различных видов активности индивидов в культурно-образовательной среде и досуговой деятельности» [127, с.339].

Компетенция в мире медиакультуры означает способность интерпретации картины мира, людей, свои собственных взглядов; осознание перехода от реальности к виртуальности; открытие новых аудиовизуальных подходов к познанию действительности и осознание теневых сторон картинок. Каждая картинка – это интерпретация, каждая картинка раскрывает одно и утаивает другое. Мы солидарны с точкой зрения О.Д. Федотовой о том, что информационно-технологическое развитие современного общества позволяет реализовать все новые и новые концепции музеев, например, виртуально, в пространстве Интернета [127]. О.Д. Федотова констатирует, что это «дает возможность расширить рамки просветительской деятельности и придать культурному наследию

публичность, доступность и открытый общественный характер» [там же, с. 340].

4. Гедонистические культуры обучения и переживаний («hedonistische Lern- und Erlebniskulturen») несут в себе элемент развлечения в обучении. Это связано, прежде всего, с тем, что образ жизни людей изменяется, и гедонистические потребности возрастают. Основываясь на результатах анализа исследований, мы констатируем, что наряду с «обществом риска» («Risikogesellschaft») Ульриха Бека возникает «общество переживаний» («Erlebnisgesellschaft») Герхарда Шульца и «общество множественного выбора» («Multioptionsgesellschaft») Питера Гросса [110]. В результате этого сформировалась педагогика переживаний («Erlebnispädagogik»), которая включает в себя обучение экстремальным видам спорта, активный отдых, семинары по «выживанию» для менеджеров, мотивационные тренинги и многое другое. Семинарами по дополнительному образованию интересуются не только как образовательными мероприятиями, но и как прекрасными возможностями для получения новых переживаний.

Переживание – это субъективное понятие. Интенсивность этих переживаний определяется и воспринимается каждым индивидуально. Переживания, связанные с образованием, могут планироваться лишь условно.

Таким образом, мы совместно с А.М. Митиной пришли к умозаключению, что изменения культур обучения проявляются наиболее заметно в ориентации обучения на переживания. По праву можно говорить о смещении границ в образовательной работе. Границы между обучением и работой, обучением и развлечением становятся расплывчатыми [110]. Во всех этих сферах увеличивается процент самостоятельности и собственной инициативы. Организация образовательного процесса состоит, в первую очередь, в создании условий, побуждающих обучаться.

5. Трудовые культуры обучения («arbeitsintegrierte Lernkulturen») представляют собой обучение в процессе работы и давно используются в

педагогической практике. Подчеркнем, что отношения между мастером и подмастерьем рассматриваются как педагогические отношения, поскольку ученик обучается в процессе работы посредством имитации, а обучение происходит через образец, путем проб и ошибок. Однако в процессе индустриализации обучение посредством практики утратило свою значимость. Внедрение науки в рабочую сферу потребовало теоретического знания в областях химии, физики, биологии, независимого от ситуации. Исходя из выше сказанного, мы установили, что процесс обучения профессии был оторван от профессиональных будней и перенесен в образовательные учреждения [110].

В дальнейшем мы совместно с А.М. Митиной пришли к выводу, что в последние два десятилетия наблюдается возвращение процессов обучения на рабочих местах. Эффективность обучения на рабочем месте, несомненно, требует специальных условий для обучения, в особенности способности к самоуправляемому обучению [110]. Если рабочую среду рассматривать как потенциальную среду обучения, то безработица является, как правило, потерей и отказом от возможностей научиться чему-то новому. Продолжительная безработица часто несет за собой регрессию профессиональной, персональной и социальной компетенций. Массовая безработица способна нанести серьезный урон культурному и производственному уровням общества.

6. Экологические культуры обучения («ökologische Lernkulturen») помогают осознать, что природа является не только возможным местом обучения, но также своего рода инстанцией социализации человека. Восприятие себя как части природы является компетенцией, которую необходимо приобретать в каждом возрастном периоде. Это касается, в первую очередь, способностей видеть, слышать, ощущать окружающий природный мир.

Экологические культуры обучения включают в себя как восприятие природы, так и описывают взаимосвязь человек – природа – техника.

Изучение взаимодействия связи человека – природы – техники означает осознание возможностей, границ и опасности деятельности и бездействия человека. Таким образом, с нашей точки зрения, экологическое обучение предполагает обучение заботливому обхождению с природой планеты, которому можно научиться, посещая семинары по данной проблематике [110].

Следует отметить, что каждое образовательное учреждение имеет свою собственную «экологию», к которой относятся такие аспекты как отопление, проветривание и освещение помещений; меблировка и техническое оснащение; эстетика: картины, цветы, вид из окна; заботливые, ориентированные на понимание формы обращения; использование бумаги, карандашей и т.п.

Обобщая результаты исследования немецких ученых, мы установили, что курсы по основам здорового питания и образа жизни пользуются высокой популярностью в Германии.

7. Мультикультурные культуры обучения («multikulturelle Lernkulturen») знакомят слушателей с процессами глобализации, которые, в свою очередь, представляют реальность нашей повседневной жизни. Мы полагаем, что все, начиная с вкусовых пристрастий, видов спорта, отпусков, фильмов, и заканчивая религией, местом работы и семейными отношениями, стало интернациональным.

Однако вместе с этим, по-нашему мнению, возникает ряд вопросов. Способствует ли увеличение числа социальных контактов толерантности и готовности к пониманию? Воспринимается знакомство с чужими культурами и образом жизни как обогащение или как угроза? Чему обучаются иностранцы у коренных жителей страны? Результаты проведенных исследований не однозначны ввиду того, что в любом случае возникают различия из-за окружения, образования, социального статуса [110].

Межкультурная компетенция является педагогическим проектом, в котором участвуют все школы и другие образовательные учреждения.

Следует подчеркнуть, что межкультурная компетенция формируется в процессе повседневной жизни: работа, отдых, посещение магазинов и кинотеатров, средства телерадиовещания. Мы можем резюмировать, что самоуправляемое межкультурное обучение должно дополняться организованными, институциональными предложениями по образованию.

Рациональной является мысль, что любому мультинациональному обществу необходимо интернациональное знание. Большинство межкультурных конфликтов и размолвок, многие страхи и агрессии происходят по причине дефицита знаний. Межкультурное сознание может возникнуть самостоятельно, но, несмотря на это, всем образовательным учреждениям необходимо создание новых программ межкультурного общего образования.

Стоит также отметить, что в 90-х годов 20-го века в немецкой андрагогике появляется термин «транскультурный».

Таким образом, можно выделить три основных понятия, характеризующих развитие современного немецкого общества:

- Понятие «интернациональный» обозначает признание обществом множества культур.
- Понятие «межкультурный» обозначает двустороннее обучение (друг с другом и друг от друга).
- Понятие «транскультурный» обозначает новое глобальное качество национально-культурных различий.

Прежде всего, это новые коммуникации – Интернет и спутниковое телевидение – способствуют развитию этой новой культуры.

Совместно с А.М. Митиной нами было установлено, что для дополнительного образования взрослых давно стали характерны такие черты, как инновации в сфере мест обучения, тематики обучения, форм организации и целевых групп [110]. О новых культурах обучения следует говорить тогда, если заметны стабильные изменения в области образования и традиционности обучения. Новые культуры обучения в сфере

дополнительного образования взрослых можно рассматривать как ответную реакцию на постоянно возникающие и изменяющиеся требования общества.

## **2.2. Дидактические принципы, формы, содержание и методы обучения в системе дополнительного образования взрослых в Германии**

Глобальная кампания по дополнительному образованию в мировом сообществе в середине 1990-х годов послужила стимулом для дальнейшего развития и совершенствование системы дополнительного образования взрослых в Германии [132].

В результате анализа исследований немецких ученых П. Альхайта, Р. Арнольда, В. Гизеке, Х. Зиберта, Й. Кноля и Х. Титгенс, мы резюмируем, что дополнительное образование взрослых рассматривается не только как логическое продолжение высшего профессионального образования, но и как возможность для самосовершенствования в любой области образования, используя многообразие формальных и неформальных деятельностей во взаимодействии [119].

Согласно Х. Зиберту, в дополнительном образовании взрослых в Германии произошло смещение границ в образовательной работе [257]. Разделяя его точку зрения, нами установлено, что границы между обучением и работой, обучением и развлечением становятся расплывчатыми. Во всех этих сферах увеличивается процент самостоятельности и собственной инициативы [119]. Следует обратить внимание на то, что организация образовательного процесса состоит, в первую очередь, в создании условий, побуждающих обучаться [119]. Немецкие исследователи П. Альхайт, Р. Арнольд и Х. Титгенс высказывают мнение, что дополнительное образование взрослых в Германии характеризуется инновациями в сфере мест обучения, тематикой обучения, формами организации и целевыми группами [132, 137, 267].

Проанализировав работы таких немецких андрагогов как Р. Арнольд, Й. Витпох, Э. Нуисль, З. Хорст, П. Фаульштих и других, мы пришли к выводу, что в сфере дополнительного образования взрослых педагоги действуют в соответствии с такими дидактическими принципами как выделение целевых групп учащихся; биографичность; содержательность; самоуправляемое обучение; «пересечение перспектив» («Perspektivenverschränkung»).

Мы солидарны с мнением Р. Арнольда, Й. Витпоха, Э. Нуисля, З. Хорста, П. Фаульштиха, что каждый из перечисленных принципов играет значительную роль в обучении, поэтому считаем целесообразным их подробное рассмотрение и анализ.

В начале 1970-х годов в научных кругах стали интенсивно обсуждать возможности применения *принципа выделения целевых групп* в области дополнительного образования взрослых.

Работа в целевых группах основывается на коллективной жизненной ситуации и их социального статуса. В качестве «адресатов» этой целевой группы, мы обозначаем, в соответствии с точкой зрения С. Ширсмана, В. Мадера, Г. Титгенса, группы, к которым адресована образовательная деятельность – это могут быть гомогенные и гетерогенные группы [119]. В процессе дискуссии о работе в целевых группах образовалось множество концепций и обоснований, которые на практике часто дополняют, а не исключают друг друга:

1) Ориентация на цель группы. С начала 1970-х годов общественное реформаторское образование взрослых («die gesellschaftlich-reformerische Erwachsenenbildung») старалось устранить социальную дискриминацию в образовательной сфере. Работа в целевых группах проводилась в социально обделенных группах, в «нижних слоях» населения для повышения равенства возможностей и для обеспечения политической реализации коллективных интересов. Такого рода работа в целевых группах часто являлась политическим образованием, касающимся жизненной позиции людей.

Признаком, объединяющим членов групп, было их проблемное положение в социуме и возможность улучшить свою ситуацию посредством получения образования.

2) Гомогенные предварительные знания. Другое обоснование работы в целевых группах в контексте «реалистичного поворота» касалось эффективности и оптимизации образовательного процесса, включая сокращение количества участников, прекративших обучение. Посредством обращения к группам с гомогенными учебными предпосылками и мотивами обучения должна была повыситься эффективность образовательной деятельности, особенно на квалификационных курсах.

3) Социально-политическая ориентация. В 80-е годы государство дифференцировало и финансировало работу в целевых группах как социально-политический «кризисный менеджмент». Так, для находящихся под угрозой «групп на грани», наличие которых значило для политической системы признание кризиса, были учреждены экспериментальные образовательные модели для определенных групп населения (например, для людей, являющихся долгое время безработными, для инвалидов, наркозависимых и др.). С дидактической точки зрения, эта образовательная деятельность связана с социально-педагогическими и частично также с терапевтическими мероприятиями.

4) Самоиницилируемая образовательная деятельность: В контексте «новых социальных движений» работа в целевых группах протекала как саморегулируемая и самоиницилируемая образовательная активность, которая исходила от «положения озадаченности» [257, с. 92]. Таким образом, произошло слияние работы в целевых группах и в группах самопомощи.

5) Образовательная деятельность, ориентированная на группу. Прежде всего, учреждения свободных субъектов общества (церкви, профсоюзы, различные объединения) предлагают образовательные мероприятия для определенных групп (например, старосты церковной общины), причем, темы часто согласовываются с группами.

6) Ориентация на социальную среду. Члены групп, относящиеся к определенной социальной среде, интересуются разными темами и формами организации. Это касается физиологической тематики, эзотерики, экологии и др. Ориентация на целевую группу осуществляется скорее косвенно посредством семантики и социально-эстетического окружения.

7) Рыночная сегментация. В результате развития рыночных отношений, коммерческое образование взрослых определило ориентацию на целевую установку группы в качестве маркетинговой стратегии. Образовались рыночные ниши, где были определены и «придуманы» новые целевые группы.

8) Социально-интегрированная образовательная деятельность. На основе результатов анализа исследований немецких педагогов Р. Арнольда, Й. Витпоха, Э. Нуисля, З. Хорста, П. Фаульштиха и других, мы совместно с А.М. Митиной пришли к умозаключению, что концепт «гетерогенных целевых групп» обладает значительным преимуществом в сфере дополнительного образования, так как при определенных обстоятельствах работа в гомогенных группах может усилить изоляцию таких групп и ненамеренно несет в себе опасность усугубления осознания ущербности ее участников. Кроме того, мы совместно с А.М. Митиной придерживаемся позиции, что многие старики и инвалиды не заинтересованы в семинарах, разделяющих на целевые группы и отмечаем, что «смешанные группы» (например, молодые и пожилые люди, этническое и культурное многообразие, люди различных профессиональных сфер) при определенных обстоятельствах более мотивированы на обучение, чем группы с гомогенными образцами толкований [119].

9) Социальные кампании. Пограничной областью образования взрослых являются социальные кампании. Такие кампании преследуют цель изменения поведения в обществе в таких сферах как: здоровье (например, курение, алкоголь, наркотики, СПИД, питание, профилактика рака ...); планирование семьи (например, предупреждение беременности);

безопасность (предотвращение преступности, использование ремней безопасности в автомобилях, соблюдение правил дорожного движения, предупреждение лесных пожаров); экология (например, переработка мусора, экономия энергии); права человека (например, предупреждение ксенофобии, насилия, правового экстремизма; обеспечение равноправия женщин, интеграция инвалидов в общество); пожертвования (например, сдача донорской крови, помощь голодающим странам); образование (обучение грамотности, повышение квалификации).

Эти кампании направлены на целевые группы, которые разделяются по социальным характеристикам (например, пол), по манере поведения (например, курильщики) или по менталитету (например, правый экстремизм). Первичная цель акции – изменение поведения, часто связанные с корректировками взглядов. Мероприятия – это, прежде всего, информация через СМИ, а также личные контакты, материальные стимулы. Даже если речь идет о социально-технологических стратегиях, то все равно эти кампании охватывают учебные процессы, и границы с образовательной деятельностью размыты. Так, например, в политическом образовании взрослых в большом объеме представлены «социальные тренинги», направленные против насилия и ксенофобии. Кроме того, и собственно образовательная реклама организована как «социальный маркетинг».

Другой немецкий ученый Х. Титгенс заостряет наше внимание на том, что целевая группа, большому счету, это конструкт тех, кто определяет целевые группы [267]. Продолжая свою мысль, он говорит, что дефиниция целевой группы классифицирует людей по группам, причем она подчеркивает «отличительный признак» («Leitdifferenz») – например, возраст и пренебрегает другими признаками личности [267, с. 58]. Изучив его точку зрения, мы совместно с А.М. Митиной пришли к выводу, что такая «редукция» может быть дидактически рациональной и в интересах участников целевых групп. Мы солидарны с точкой зрения А.М. Митиной, предлагающей относить к категории взрослых людей, «обладающих

следующими характеристиками: достигших физической и духовной зрелости; выполняющих социальные роли, традиционно относимые обществом к ролям взрослых людей; принимающих на себя ответственность за собственную жизнь и выбор решений» [66, с. 64]. Совместно с А.М. Митиной мы придерживаемся мнения, что необходимо опасаться стигматизации, когда, например, при образовательной деятельности рабочих к участникам обращаются не как к индивидуумам, а изначально как к субъектам рабочего сообщества; когда в образовании пожилых людей участники воспринимаются, в первую очередь, как «старики» и соприкасаются только с темами старения [119].

Конструктивизм напоминает о том, что мы обращаемся с людьми так, как мы их воспринимаем. Если мы определяем в качестве целевых групп женщин, стариков, безработных, осужденных, мы приписываем им «ярлыки», при которых андрагогическое представление постороннего человека часто не идентично с представлением этого человека о самом себе.

Дискуссии о целевых группах можно обобщить в следующих тезисах:

1. Работа целевой группы может преследовать профессионально-квалификационные цели (для тех, кто после долгого перерыва возвращается в профессию, получение аттестата о среднем образовании в исправительных колониях и др.). Даже в этих случаях обязательна ориентация на опыт и жизненную позицию участников образовательного процесса. Квалифицирующее учебное содержание должно биографически синтезироваться и способствовать формированию личности.

2. Необходимо принимать во внимание не только тематические первоначальные знания и интересы группы, но и обусловленные социальной средой социально-эстетические предпочтения, учебные стили и формы общения.

3. Наряду с дополнительными социально-педагогическими и консультирующими мероприятиями не должна пренебрегаться ориентация

на учебную цель образовательной деятельности. Когнитивное заниженное требование часто проблематичнее, чем завышенные требования.

4. Необходимо обеспечение «пересечение перспективы» между обучающими и участниками. Это не обязательно означает, что обучающие должны поставить себя на место участников курсов. Педагог должен удостовериться, что происходит понимание различных конструкторов и, прежде всего, различных форм усвоения и учебных стратегий.

5. Для работы целевой группы обязательны рефлексивные, метакоммуникативные фазы.

6. Работа целевой группы – это всегда интерпретационная работа и «изучение толкований».

7. Открытым остается вопрос, должны ли обучающие относить себя к целевой группе. В любом случае, обучающие должны быть знакомы с социальной средой, менталитетом и ситуациями применения полученных знаний целевой группы.

8. Успех работы целевой группы предполагает готовность к обсуждению участниками их жизненного опыта, а также когнитивных и эмоциональных ожиданий.

9. Работа целевой группы должна внушать ощущение гармонии, солидарности, выражать готовность к пониманию и симметричной коммуникации. Немецкие ученые Р. Арнольд, Й. Витпох, Э. Нуисль, З. Хорст, П. Фаульштихи считают, что соперничество и асимметричная коммуникация в гомогенных группах выражены сильнее, чем в «смешанных» группах [137, 162, 221, 256, 280].

10. Обучающие должны препятствовать склонности к самоутверждению за счет целевой группы с помощью провокационных вопросов, противоположных позиций. Обучаешься, прежде всего, тогда, если собственное толкование вступает в конфронтацию с критикой противоположных точек зрения и посредством этого «закаливается». Даже в

гомогенных группах обучаешься, прежде всего, посредством восприятия различий.

11. Требование работы гомогенной целевой группы подчеркивает необходимость того, что, прежде всего, «неуверенные в себе» группы нуждаются в возможности удостовериться в своих способностях и психосоциальной стабилизации в относительно защищенном пространстве. Такая «защищающая» образовательная работа может рассматриваться как переходный этап для уверенного участия в «смешанных» группах.

12. Работа целевой группы – это, прежде всего, институционализированная образовательная работа. Здесь имеется некое сходство названных типов ориентации целевых групп с учреждениями (производственного, коммерческого, общественного характера) образования взрослых. Учреждения, которые финансируются средствами, поступающими из налогов, выполняют «общественное поручение» сократить социальную дискриминацию посредством предложений, ориентированных на целевые группы.

Соотношение ориентации на целевую группу и на участника определяется различным образом. С одной стороны, как шаги дидактического действия: во время фазы планирования преобладает ориентация на адресата и целевую группу, во время проведения занятия – стремление к ориентации на участника. Целевые группы как «социальные особенности» имеют коллективное, социологическое основание.

Проведя анализ исследований немецких ученых Р. Арнольда, Й. Витпоха, Э. Нуисля, З. Хорста, П. Фаульштиха и других, нами выявлено, что в сфере дополнительного образования взрослых *принцип биографичности* («Erfahrungsorientierung») часто используется в синонимичном значении с принципом *ориентации на участника* [137, 162, 221, 256, 280]. Данный принцип указывает на процессы индивидуализации, на индивидуальные учебные интересы, на психологическое основание и на «автономию субъекта». Ориентация на участника в качестве ведущего принципа в

области образования взрослых имеет долгую традицию. Понятие «ориентация на участника» содержит ожидания и предположения о том, что участник хочет и может. Однако участник – это фиктивная личность, которой в «действительности» не существует, это «конструкт». Немецкий педагог В. Мадер различает 4 типа возможных конструктов:

1. Является ли участник, которого мы воспринимаем, прежде всего, кем-то, кто хочет и может изменить свое поведение и переживание этого процесса, т.е. способен ли он к обучению? В этом случае обучение является ключевым понятием.

2. Является ли участник, которого мы воспринимаем, прежде всего, кем-то, кто осознает самого себя и свою психосоциальную ситуацию? В этом случае понятие «сознание» является центральным.

3. Является ли участник, которого мы воспринимаем, прежде всего, кем-то, кто конструирует в своей личной субъективности свою жизнь и свою историю? В этом случае в центре внимания находится понятие «личность».

4. Является ли участник, которого мы воспринимаем, взаимодействующей и сообщающейся частью целого в поле отношений? В этом случае исчерпывающим ответом является теория поля Курта Левина («Feldtheorie») [280].

Ориентация на участника – это конструкт преподавателя в сфере образования взрослых. Первый шаг к ориентации на участника – это саморефлексия обучающего персонала через представления о самих себе и посторонних людях. Общая цель ориентации на участника – это «пригонка» («Anpassung»). Эта пригонка касается отношений «предметной логики» и «психологии», а также отношений обучения и учения, мотивации к участию и обстановки на занятии. Пригонка должна постоянно вновь и вновь определяться, т.к. она – не статическая взаимосвязь, а динамичный и чувствительный к помехам процесс. Что «подходит» и что «не подходит», должны постоянно решать все участники процесса.

Ориентированное на участника обучающее поведение зависит от:

- учебного опыта и интересов участников;
- тематики (повседневное или научное знание);
- функции предложения по образованию (ориентированное на свободное время или сдачу экзаменов);
- формы организации (образовательный отпуск или лекции).

В любом случае действует непреложное правило: ориентированное на участника обучение должно способствовать так называемому присоединительному обучению («Anschlusslernen»). Учебные предметы, которые не могут присоединиться к имеющимся когнитивным системам, висят в воздухе и скоро забываются [137, 162, 221].

Для организации такой пригонки, согласно Г. Титгенсу, необходимы два дидактических достижения, а именно предвосхищение («Antizipation») предположений адресатов во время дидактического планирования и участие («Partizipation») участников в течение семинара [267]. При организации занятия для еще неизвестного круга участников предвосхищение мотивов, предварительных знаний и учебных стилей возможно только ограниченно. Однако существует ценность опыта для большинства тем и форм организации, а именно опыт ведения курсов, опыт учреждения и смежных институтов. В некоторых случаях предвосхищение может поддерживаться просмотром литературы и исследовательских работ в данной области. В других случаях, поможет наличие предварительной информации. Начинающие андрагоги могут воспользоваться опытом своих коллег со стажем.

Проблематичнее, чем, кажется, дело обстоит с участием, т.е. дидактическим и методическим согласованием участников в семинаре. Прямой расспрос участника о его желаниях – это в большинстве случаев не ориентация на участника. Если имеется учебная потребность узнать что-то новое, вряд ли заранее можно сказать, каким именно новым оно должно быть. Можно об этом размышлять и говорить, что уже известно по этой теме

и в каких ситуациях, и по каким причинам хотели бы заниматься данной темой.

Немецкие андрагоги в своих исследованиях занятий в начале 1970-х годов исходили из того, что дидактическое участие способствует демократизации и равенству шансов в сфере образования взрослых [137, 162, 221, 256, 280].

Х. Зиберт приводит точку зрения американского андрагога Д. Ханта, который рекомендует рассматривать обучающее поведение как «чтение» («reading») и «зондирование» («flexing») [256, с. 102]. Он перефразировал обычный вопрос «Как влияют обучающие на своих участников?» в противоположный по смыслу вопрос «Как влияют участники на обучающихся?» Ориентация на участника – это также умение приспособливать обучающее поведение к учебным стилям участников. «Чтение» - это способность обучающихся педагогов внимательно «прочитать» группу, т.е. на уровне чувств воспринять учебные трудности, «ага-переживания» (внезапное осознание искомой, до данного момента незнакомой смысловой связи), раздражение, завышенные требования и гибко на них среагировать (зондирование) [там же, с. 102].

Гибкость обучающихся, т.е. их способность приспособиться имеет границы, которые, во-первых, заложены в структуре и требованиях учебного содержания; во-вторых, в стиле и темпераменте самих обучающихся.

Д. Хант также логично различает «имплицитное умение преподавателя приспособливаться» и «эксплицитные программы приспособления». Имплицитно происходит «зондирование», например, тогда, когда преподаватель говорит медленнее, разрешает задавать больше вопросов, объясняет больше иностранных слов, больше использует доску для визуализации... Эксплицитное регулирование – это, например, рабочие группы для «внутренней дифференциации», система тьюторства (продвинутые поддерживают начинающих) и т.п. [там же. 106].

Таким образом, мы считаем, что чтение и зондирование это полезные дидактические ориентировки, даже если чтение участников имеет границы.

С точки зрения теории конструктивизма, ориентация на участника означает восприятие различных структур действительности всех присутствующих на занятии, обсуждение, серьезное отношение, «выдерживание» различий представлений о мире, осознание и признание того, что для людей в различных жизненных ситуациях «жизненно важные» решения могут отличаться.

Таким образом, исходя из выше изложенного, мы совместно с А.М. Митиной приходим к выводу, что каждое обучение – это присоединительное обучение, которое накладывается на предыдущий опыт. Необходимо уточнить, что принцип биографичности направлен на обучение взрослых посредством применения их прошлого биографического опыта в современной ситуации. Нами было установлено, что обучение через опыт связано с анализом опыта общественных конфликтов участников и посредством этого формированием готовности к изменениям общественных отношений. Однако, мы полагаем, что опыт часто консервативен по своей структуре и иногда представляет собой учебный барьер. Проведенный анализ исследований по дополнительному образованию взрослых показал, что, в первую очередь, это коснулось обесценивания и «непригодности» старого опыта граждан в новых землях, «обидный опыт», когда на свой собственный опыт больше нельзя положиться [119]. Опыт – это обязательная составляющая для стабильной личности и истории жизни, с одной стороны, и одновременно, опыт – это барьеры для новых, инновационных решений проблем. Эта двусмысленность требует от обучающихся особой чувствительности, порой даже сдержанности при обсуждении опыта участников.

Таким образом, мы совместно с А.М. Митиной резюмируем, что баланс между непрерывностью истории жизни и открытость новому представляет собой *биографическое обучение* [119]. Продолжая свою мысль, уточним, что

ориентация на биографию, с точки зрения педагогики взрослых, неразрывно связана с тезисом индивидуализации. Немецкий педагог П. Альхайд выступает за то, что было бы уместно дифференцированное рассмотрение биографического обучения. Функционально, каждая образовательная деятельность биографически запечатлена. Соглашаясь с его точкой зрения, добавим, что немыслимо ни одно участие в семинаре, которое не имело бы биографическую историю, и не было бы тесно связано с биографическим контекстом. Обдумывать этот контекст с дидактической и методической точек зрения, это что-то другое, более тонкое, чем намеренно и целенаправленно делать темой разговора биографии участников. П. Альхайд применяет термин биографического обучения с оговоркой и выступает за концепт «переходящего образования» («transitorische Bildung»). «Переходящими», по его мнению, являются биографические переходные периоды, необязательно в смысле «критических событий в жизни», а в качестве нового «само- и мироотношения» [132]. Такое расширение горизонта и жизненных возможностей не должно педагогически вызываться, оно часто заложено в самой биографии. «В рамках ограниченного потенциала изменений мы имеем больше шансов, чем мы будем реализовать. Наша биография содержит значительный потенциал «непрожитой жизни... интуитивное знание об этом – это часть нашего практического сознания» [там же, с. 191].

Из данных рассуждений можно заключить следующее: ориентация на участника должна оставаться под ответственностью самих участников. Даже хорошо продуманная андрагогическая ориентация на участника всегда находится в опасности скрытой ориентации на преподавателя.

Организаторы часто считают возможным полный отказ от указаний учебных целей, так как цели являются результатом содержания обучения. Но это далеко не так. Учебное содержание указывает на материал, предметы, темы, учебные цели, на психологические достижения. На основании политического, исторического, культурного и естественнонаучного

содержания могут приобретаться такие способности как аналитическое мышление, выбор и оценка информации, логическая аргументация и т.д. Не содержание, а учебные цели являются решающим фактором.

Основываясь на результатах анализа исследований немецких ученых, мы считаем, что *принцип самоуправляемого обучения* начал развиваться в Германии еще в конце 70-х годов 20-го века, однако лишь в 1990-х годах он переживает свое возрождение, которое началось благодаря многочисленным национальным и международным конгрессам, посвященным обучению в течение жизни [119]. С повышением престижа данной перспективы было связано ограничение институционализированного дополнительного образования взрослых. Г. Домен, один из ведущих андрагогов Германии, писал: «Обучение в течение жизни для всех не реализуемо в институционализированных формах. Педагогическое руководство на протяжении жизни для всех участников образовательного процесса в форме курсов не реализуемо и не желательно» [221, с. 46]. Разделяя его точку зрения, авторы резюмируют, что самоуправляемое обучение («*selbstgesteuertes Lernen*») обещало снижение нагрузки образовательной системы, не отказываясь от перспективы обучения в течение жизни [119]. Немецкие ученые П. Фаульштих и К. Цойнер закрепили эту стратегию в трех общественных процессах:

1. индивидуализация (и вместе с тем релятивизация однородности адресной группы);
2. деинституционализация (и вместе с тем обучение на рабочем месте и в социальном окружении);
3. дерегуляризация (и вместе с тем отступление государства из системы дополнительного образования) [161, с. 143].

В дальнейшем, акцент на самоуправлении обучения был поставлен системно-конструктивистской сменой парадигм. Ключевой термин этой точки зрения – это самоорганизация. П. Фаульштих и К. Цойнер приводят мнение Ф. Цапры, представителя данной теории, утверждавшего, что

«термин организации в современных теориях живущих систем был усовершенствован до термина самоорганизации и что понимание образцов самоорганизации – это ключ к пониманию истинной природы жизни» [там же, с. 143]. Мы солидарны с его точкой зрения и добавим, что чем сложнее (биологические, психические, социальные) системы, тем больше необходимость в самоорганизации и собственной динамике для выживания и тем проблематичнее вмешательство и управление извне.

Для сравнения с мнением других ученых, мы рассмотрели аргументы ученых-когнитивистов Г. Фридриха и Г. Манделя, которые выявили благоприятные предпосылки для самоуправляемого обучения в результате проведения своих эмпирических исследований [119]. Авторы утверждают, что «самоуправляемое обучение требует не только соответствующих когнитивных, но и соответствующих мотивационно-эмоциональных учебных предпосылок» [195, с. 69]. Добавим, что к мотивационным компонентам относятся удостоверение в собственных потребностях, интересах и «убеждениях в самоэффективности» («Selbstwirksamkeitsüberzeugungen»), терпимость к расстройствам и готовность к напряжению. К когнитивным компонентам относятся стратегии обработки информации, учебного контроля, оценки сложности и комплексности тем и учебных заданий [119].

Таким образом, мы совместно с А.М. Митиной пришли к выводу, что предпосылкой для эффективного самоуправляемого обучения являются метакогнитивные стратегии, т.е. знание о собственных сильных и слабых сторонах и о соответствии когнитивных стилей и техник.

Нами было выявлено, что необходимо создание стимулирующего учебного окружения для поощрения самоуправления [119]. Ученые Х. Зиберт и К. Цойнер полагают, что «обучение в этой перспективе – это стимуляция/поддержка собственной активности обучающихся» [257, с. 68]. Мы полагаем, что понимание этого ведет к такому учебному окружению, как: 1) разработка аутентичных, комплексных и приближенных к реальности учебных проблем; 2) способствование созданию множественных перспектив

и когнитивной гибкости в обращении со знанием; 3) поддержка соединения знания и действия; 4) способствование активному сотрудничеству между обучающимися; 5) перенос изученного материала в реальную жизнь [119].

Таким образом, самоуправляемое обучение должно поддерживаться и управляться. Добавим, что также необходима посторонняя организация, чтобы можно было подготовить самоорганизацию и способствовать успешному самоуправлению.

*Принцип «пересечения перспектив»* («*Perspektivenverschränkung*») является одним из ключевых дидактических понятий в сфере образования взрослых [172]. Мы совместно с А.М. Митиной пришли к умозаключению, что это понятие включает в себя область содержания и область отношений человеческого взаимодействия [119]. Они поясняют, что данное понятие охватывает коммуникативный аспект общения друг с другом и семантический аспект взаимопонимания. Однако, приводя точку зрения немецкого ученого В. Гизеке, авторы уточняют, что «перспектива пересечения» не содержит претензию на то, чтобы всех и все понимать. Следовательно, результатом «пересечения перспектив» может быть также понимание, почему я могу лишь условно понять того или иного участника семинара (на основании различной биографии и жизненной позиции). С точки зрения конструктивизма, полное взаимопонимание немислимо. В. Гизеке подчеркивает, что «пересечение перспектив – это поисковое движение и своего рода «приближенное значение» [172, с. 27]. Продолжая ее мысль, мы дополним, что принцип «пересечения перспектив» должен считаться с индивидуальными различиями, не отрицая при этом возможности коммуникации и совместной эволюции [119]. Одно такое пересечение заостряет взгляд на различиях и сходствах. С восприятием различий увеличиваются и сходства.

Исходя из выше сказанного, мы совместно с А.М. Митиной резюмируем, что пересечение перспектив предполагает следующие условия:

- 1) благоприятные организаторские общие условия (например, учебные аудитории);
- 2) общие учебные цели и тематические интересы на семинаре;
- 3) восприимчивость взглядов и опыта других людей; уважение «другому думающего» человека;
- 4) открытость и гибкость собственного мышления и способов обучения, т.е. общая «зона дрейфа» («Driftzone»);
- 5) возможность языкового понимания [119].

Необходимо добавить, что на семинаре принцип пересечения перспектив поддерживается благодаря метакоммуникативным фазам, а также такими методами как: интервью партнера в начале семинара; задание найти контраргументы для своей собственной позиции; работа в небольших группах с рабочим заданием; ролевые игры и др.

Отметим, что каждое образовательное мероприятие может способствовать развитию компетенции обмена перспективами и критического рассмотрения собственной перспективы восприятия. Мы пришли к выводу, что с общественной точки зрения, пересечение перспектив – это предпосылка для солидарности и толерантности, глобального и разумного мышления и действия [119].

Немецкие исследователи З. Хорст и Р. Арнольд рекомендуют дифференциацию и классификацию образовательных мероприятий по трем типам, которая отражена в таблице 13 (А – личностное образование, В – политическое и социальное образование, С – профессиональное образование), чтобы максимально раскрыть данное понятие в дидактическом аспекте [133].

**Таблица 13:**

**Классификация образовательных мероприятий.**

Тип	Тема	Манера общения	Функция	Учебная цель	Основное различие
-----	------	----------------	---------	--------------	-------------------

А	субъективный мир	рассказывать	экспрессивная	Личная компетенция	Правдивое*
В	социальный мир	дискутировать	доказательная	Социальная компетенция	Разумное**
С	объективный мир	изображать	описательная	Предметная компетенция	Правильное** *

Правдивое\* = искреннее, аутентичное

Разумное\*\* = ориентированное не только на собственный интерес, но и на общее благо

Правильное\*\*\* = поддающееся проверке между субъектами

Добавим, что пересечение перспектив необходимо также между обучающими и обучающимися. Мы солидарны с мнением З. Хорста и Р. Арнольда, что речь идет о «пригонке» обучающих и учебных интересов, заданий, уровней притязания обучающихся, ситуаций применения. Отметим, что пересечение перспектив не означает, что все учат то же самое, а то, что есть общие предпосылки, например, все поняли тему и вопросы, что все используют одни и те же основные понятия одинаково и т.д.

Таким образом, перспективы должны пересекаться как между участниками обучения, так и между обучающимися и обучающими. С точки зрения З. Хорста и Р. Арнольда, это не «модель гармонии», это акцент на обучении посредством восприятия различия [133, с. 93]. Стоит отметить, что перспектива пересечения охватывает как область содержания, так и социальные и эмоциональные отношения. Необязательно, чтобы все были друг другу симпатичны, но все должны уважать друг друга и интересоваться тем, что говорят другие.

Говоря о *принципе содержательности*, мы придерживаемся мнения, что тематические области можно разделить, опираясь на этапы жизни индивидуума:

1. Темы, относящиеся к этапам жизни, ориентированные на целевые группы: например, «Радости материнства – обязанности матерей», «Приближение старости» и другие;

2. Общие темы с перспективой на целевые группы: «Йога и язык тела – для женщин»;

3. Темы, ориентированные на социальные группы населения, т.е. темы, которые предпочитают различными слоями населения, не адресованные специальным группам: медитация, история искусства;

4. Интегративные темы: «Общение с чужаками» (для людей различных культур), «Изменение ценностей» (для разных поколений) [119].

Как свидетельствуют результаты исследований, многие учреждения предлагают темы, которые основываются на ценностях опыта [193, 272, 273]. Другие, прежде всего церкви и профсоюзы, ориентируются на существующие группы, и часто темы обучения возникают в самих группах. Форма организации – это кружки общения и кружки по сферам деятельности, которые относительно открыты и гибки для введения новых и актуальных тем.

Мы совместно с А.М. Митиной присоединяемся к точке зрения Ф. Кноблауха и Б. Вайдемана, что нахождение и выбор темы зависят от формы организации [193, 272, 273]. Кроме того, существуют различия между официальными, заявленными и неформальными темами. Ф. Кноблаух утверждает, что тематический спектр области дополнительного образования взрослых, без сомнения, значительно шире, чем заявляют напечатанные программы [193]. Мы убеждены, что дидактически важным является не только то, *что* рассматривается, но и *как* темы обрабатываются. Речь идет о важном для образования обращении с учебными предметами. Немецкий андрагог Ф. Кноблаух призывает принимать во внимание следующие положения: как тема раскрывается, как появляются оценочные суждения, как принимаются во внимание научные знания, какое влияние оказывает ведение семинара на образование суждений, как поощряется дальнейшее занятие с данной тематикой и др. [193].

Другой немецкий андрагог Р. Арнольд говорит о том, что различие учебного предмета («Lerngegenstand») и учебного содержания («Lerninhalt») [193].

соответствует конструктивистскому разграничению информации от знания [256, с. 112]. Информация – это импульсы внешнего мира, которые можно измерить в «битах». Нередко изобилие информации способствует в большей степени замешательству, чем ориентированию. Знание – это выбор информации, которую мы принимаем к сведению, понимаем, интегрируем в наши когнитивные схемы, которая имеет для нас значение. Мы солидарны с мнением Р. Арнольда о том, что знание – это достижение субъекта, а также мост между нашей когнитивной системой и окружающей нас средой [133].

Изучив взгляды Б. Вайдемана по данному дидактическому принципу, мы пришли к выводу, что учебному предмету соответствует тема, которая «стоит перед нами», которая для нас пока еще поверхностна. Учебное содержание, напротив, – это обработанная и глубоко прочувствованная тема. Таким образом, становится очевидным тот факт, что станет ли предмет полным значения содержанием, зависит, прежде всего, от четырех условий: 1) Тема должна быть значимой, т.е. осмысленной; 2) Тема должна быть жизненной, т.е. полезной и способной помочь в жизни; 3) Тема должна иметь определенную степень новизны; 4) Тема должна быть способной к присоединению, т.е. интегрироваться в когнитивную систему учащихся [119].

Уточним, что если эти условия не предоставляются, то тема остается поверхностной для участника [119]. Трансформация учебного предмета в учебное содержание зависит от жизненной биографии и социально-культурных условий и поэтому индивидуальна для каждого. Мы допускаем тот факт, что члены одной группы могут долгое время дискутировать друг с другом довольно интенсивно и, несмотря на это, говорят и думают о разном учебном содержании.

При дальнейшем рассмотрении этого принципа, мы совместно с А.М. Митиной пришли к выводу, что темы дополнительного образования взрослых – это общественные проблемы и события для обсуждения. В любом случае, большинство этих тем освещаются средствами массовой информации

и даже часто довольно компетентно и со свойственным их сфере дидактическим совершенством. На этой ступени система дополнительного образования взрослых в большинстве случаев едва ли может конкурировать.

По словам немецкого социолога Н. Лумана, темы системы дополнительного образования взрослых способствуют «редуцированию сложности мира» [280, с. 159]. Он утверждает, что экономика, политика, техника, медицина, межчеловеческие отношения и человеческая психика стали такими сложными, противоречивыми и случайными, что субъективное раздражение и дезориентация, а вместе с ними и неуверенность в действиях постоянно растут. Мы разделяем его точку зрения о том, что многие люди развивают «сопротивляемость обучению», в то время как другие взрослые создают упрощенный порядок вещей [280, с. 162]. В результате этого, активные в плане образования слои населения пытаются снизить сбивающую с толку комплексность посредством семинаров, которые как будто проливают свет на непонятные и сложные темы. Однако с приходом знания приходит осознание незнания [280, с. 162].

Таким образом, нами совместно с А.М. Митиной были выявлены главные дидактические принципы обучения взрослых в Германии: выделение целевых групп учащихся; принцип биографичности; принцип содержательности; принцип самоуправляемого обучения; принцип «пересечения перспектив» [119].

В ходе анализа международных материалов по дополнительному образованию взрослых мы установили, что в международной научно-педагогической литературе используется типология образования взрослых ЮНЕСКО (таблица 14), демонстрирующая главные формы дополнительного образования взрослых [104].

**Таблица 14:**

**Типология образования взрослых согласно ЮНЕСКО.**

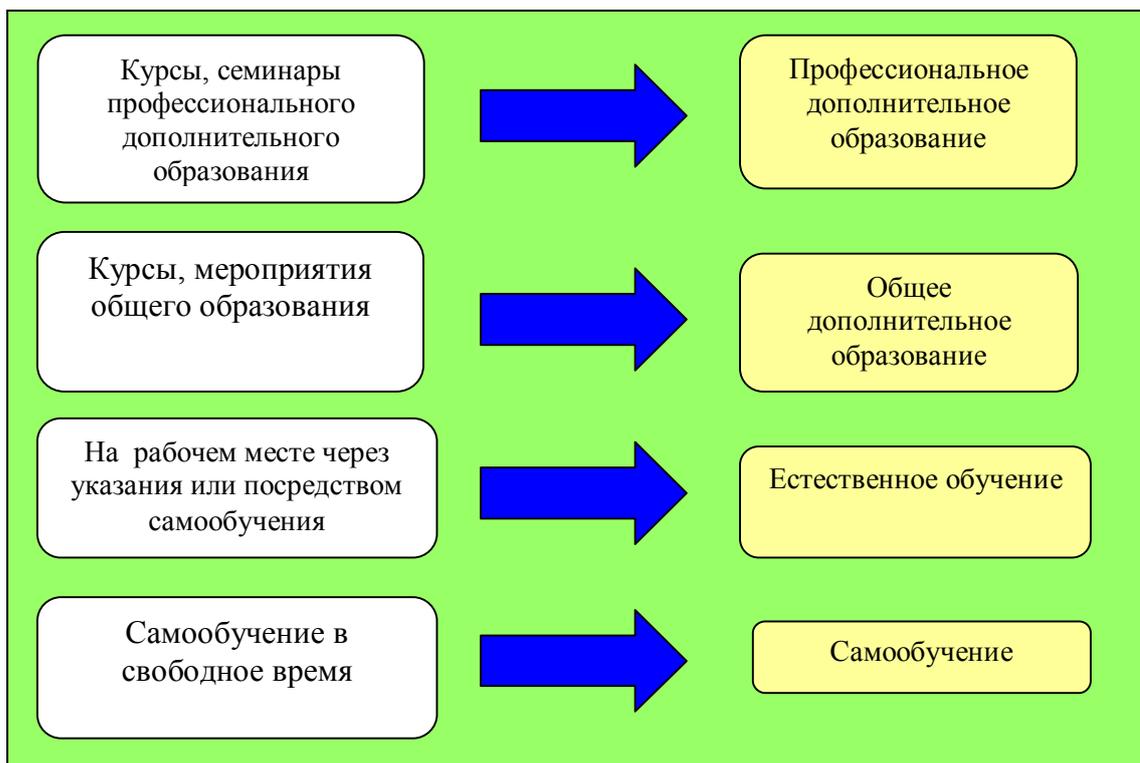
	<b>Формальное образование взрослых (formal adult education)</b>	<b>Неформальное образование взрослых (non-formal adult education)</b>	<b>Информальное образование взрослых (informal adult education)</b>
<b>Профили</b>	Повышение квалификации, переквалификация	Непрофессиональное, социокультурное образование	Альтернативное, неинституционализированное образование взрослых
<b>Места обучения</b>	Производственные, межзаводские учреждения	Государственные и негосударственные учреждения (напр. народные институты, конфессиональные представители)	Центры коммуникации
<b>Содержание</b>	Профессиональное образование взрослых	Общее образование взрослых	Образование через коммуникацию

Мы солидарны с мнением Э. Нуисиля о том, что такие формы информального обучения, как обучение на рабочем месте и обучение в свободное время, приобретают все большее значение и становятся в один ряд вместе с организованными формами обучения - учебными курсами, семинарами, заочным обучением. Доступность компьютеров и Интернета также способствуют дальнейшему развитию информальных форм обучения [104].

Следует обратить внимание на тот факт, что в Германии возрастает интерес к общему, культурному и политическому образованию. Согласно данным отчета «Отношение к дополнительному образованию в Германии в 2014 году. Результаты исследования образования взрослых – сообщение о тенденциях» («Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES Trendbericht»), содержание общего, культурного и политического образования охватывают широкий спектр дополнительного образования: здоровье, окружающая среда, правовые вопросы, иностранные языки и другие сферы жизнедеятельности [275]. Это происходит по причине того, что в Германии один из самых высоких уровней жизни в мире, что способствует росту самосознания граждан относительно потребностей самовыражения не только на работе, в профессиональной области, но и разумного и эффективного использования свободного времени

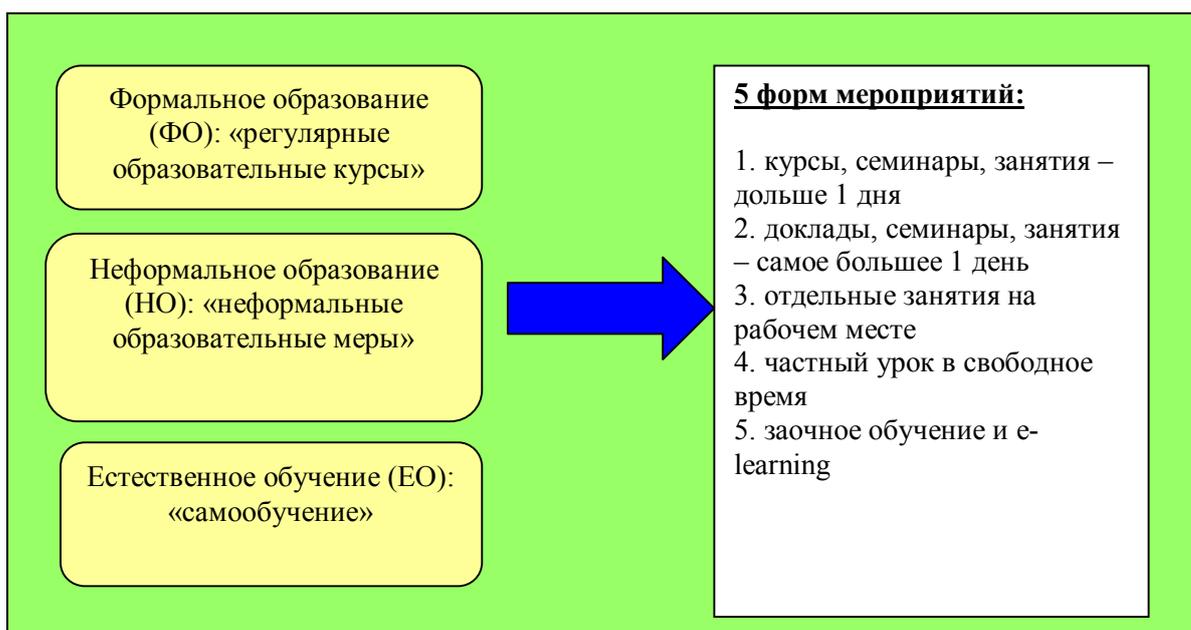
на фоне социальных, политических и экономических изменений. Современные исследования социальной принадлежности взрослых, участвующих в дополнительном образовании, констатируют большой «энтузиазм», проявляемый со стороны более квалифицированных и образованных людей по сравнению с менее образованными. К данному выводу мы пришли в статье о состоянии и перспективах развития дополнительного образования в современной Германии [104].

В ходе сравнительного анализа материалов правительственных организаций нами было установлено, что наибольший вклад для определения роли и значения дополнительного образования среди населения Германии внесли такие исследования, как «Система отчетов о дополнительном образовании взрослых» («СОДОВ», «Berichtssystem Weiterbildung») и «Исследование дополнительного образования» («ИДОВ», «Adult Education Survey»). С их помощью была создана статистическая база для систематических отчетов о состоянии дополнительного образования взрослых на государственном уровне. Каждое из исследований предложило свою классификацию форм обучения в области дополнительного образования. На рисунке 6 представлены формы обучения согласно «Системе отчетов о дополнительном образовании взрослых».



**Рисунок 6. Формы обучения в сфере дополнительного образования (согласно «Системе отчетов о дополнительном образовании взрослых»)**

Став преемником «Системы отчетов о дополнительном образовании взрослых» («СОДОВ»), статистический проект «Исследование дополнительного образования» («ИДО») выделил 3 формы участия в дополнительном образовании взрослых в Германии, что отображено на рисунке 7.



## **Рисунок 7. Формы обучения в сфере дополнительного образования (согласно «Исследованию дополнительного образования»)**

Проанализировав две представленные классификации форм обучения в сфере дополнительного образования взрослых в Германии, мы пришли к выводу, что логично выделить 3 основные формы участия в дополнительном образовании: 1) формальное обучение, включающее регулярные образовательные курсы; 2) неформальное обучение, предполагающее неформальные образовательные мероприятия; 3) информальное обучение, заключающееся в самообучении [109].

Таким образом, мы определили, что основными формами работы со взрослыми в сфере дополнительного образования являются курсы, семинары и практические занятия, образовательный отпуск («Bildungsurlaub»), обучение на рабочем месте; индивидуальные уроки с тьютором; заочное обучение и e-learning [109].

Содержание дополнительного образования взрослых в Германии делится на две главные области: 1) профессиональное дополнительное образование (повышение квалификации, переквалификация, обучение на рабочем месте); 2) общее дополнительное образование, которое включает в себя политическое и культурное дополнительное образование [107].

В сфере дополнительного образования взрослых в Германии происходит увеличение числа его участников. Согласно результатам проведенных исследований под названием «Отношение к дополнительному образованию в Германии в 2014 году. Результаты исследования образования взрослых – сообщение о тенденциях» («Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES Trendbericht») участие в дополнительном образовании взрослых достигло высшей исторической отметки в 51% в 2014 году [275]. Проанализировав немецкие источники по обучению взрослых, мы пришли к выводу, что одной из причин является эффективное использование методов обучения взрослых.

Изучив материалы о методах обучения в системе дополнительного образования взрослых в Германии, мы резюмируем, что методы – это способы действия, которые имеют описываемую форму (структуру) [118]. Немецкие педагоги выбирают из множества возможностей действий совершенно определенные, необходимые для достижения намеченного результата. Мы солидарны с мнением немецких ученых К. Клауса, Т. Зильке и Х. Зиберта, что методы должны давать участникам возможность создавать собственные результаты. Методы могут быть определены в качестве эффективных инструментов работы, но только в случае, когда они вводятся точно. Согласно Х. Зиберту, при внедрении методов участникам требуется вспомогательный образец, и эту функцию выполняет рабочее задание [261]. Таким образом, мы полагаем, что рабочее задание сообщается на практике в большинстве случаев вместе со способом работы группы и способом образования группы [118].

Выбирая метод для каждой группы взрослых, андрагог должен ориентироваться на определенный междисциплинарный подход и использовать такие формы и методы обучения, которые позволяли бы принимать во внимание как возрастные, личностные, так и профессиональные особенности слушателей. Правильный выбор свидетельствует об андрагогической компетентности педагога. Мы солидарны с мнением Н.Н. Кузиной, что наличие андрагогической компетентности способствует созданию особых отношений со слушателями курсов, а умелое использование активных методов обучения приводит к развитию инициативы, ответственности, возможности для творческой самореализации и развития навыков самообразования [54].

Нами было отмечено, что точно и конкретно сформулированная учебная цель облегчает выбор методов [118]. Выбор и порядок использования соответствующих методов указывают на необходимые внешние условия (затраты времени, необходимость материалов, помещения). Эти условия, в свою очередь, могут не совпадать с возможностями

организаторов или участников. Необходимо решить, изменится ли учебная цель. На практике вопрос об учебных целях оказывается точкой поворота и исходным пунктом соответствующего выбора метода [190].

При рассмотрении целевой группы, по-нашему мнению, методы оказываются действенными только тогда, когда понятно, что люди их воспринимают как адекватные и реагируют на них активным поведением [118]. Продолжая свою мысль, отметим, что признаки целевой группы представляют собой своего рода «указатель», когда при планировании речь идет о выборе соответствующего метода. Другими словами, методы должны быть соответствующими для каждой целевой группы, т. е. опираться на ее признаки. Мы солидарны с мнением немецкого педагога П. Ничке, утверждающего, что выбор методов должен происходить с осторожностью: «Осторожность означает не нерешительность или опасение, а сочетание разума и проникновения в сущность», – справедливо подчеркивает П. Ничке [216, с. 54].

Мы пришли к выводу, что методы работы должны подбираться в соответствии с тематикой, содержанием обучения [118]. Например, если содержание посвящено области повседневного опыта – «Сегодняшняя роль родителей», то в качестве метода можно предложить разговор в малых группах с побуждающей к размышлению постановкой вопросов. Если это политическое содержание, например «Угроза миру в мире», то работа над специальными текстами, анализ массмедийных источников, опрос экспертов подойдут наилучшим образом. Если это специальное содержание, например «Признаки группы», то одиночная работа над литературными отрывками и затем беседа за «круглым столом» относительно собственного опыта поможет достичь желаемого результата [118].

Резюмируя, отметим, что внешние условия учебного окружения также имеют значение для выбора методов. Например, дата и время мероприятия, порядок мест в помещении, наличие листов для записи вопросов и т. д. Эти типовые условия относятся к форме мероприятия или к организационным

условиям [118]. На основе анализа результатов исследований немецких ученых П. Дюршмидта, Й. Коблица, Й. Кноля, К. Клауса и Т. Зильке, мы пришли к выводу, что в области дополнительного образования взрослых основными формами мероприятий являются:

- семинар («Seminar»): в этой форме в распоряжении участников есть много времени, поэтому могут внедряться такие методы, с помощью которых знания, опыт и способности участников активизируются, а социальные контакты поддерживаются, рационально использование художественных и игровых методов;

- «беседа в кругу» («Gesprächskreis»): регулярность и неформальный характер беседы в кругу облегчают успешное внедрение даже непривычных методов в постепенно растущей атмосфере доверия (например, нарисовать картину или что-то вместе сделать на определенную тему);

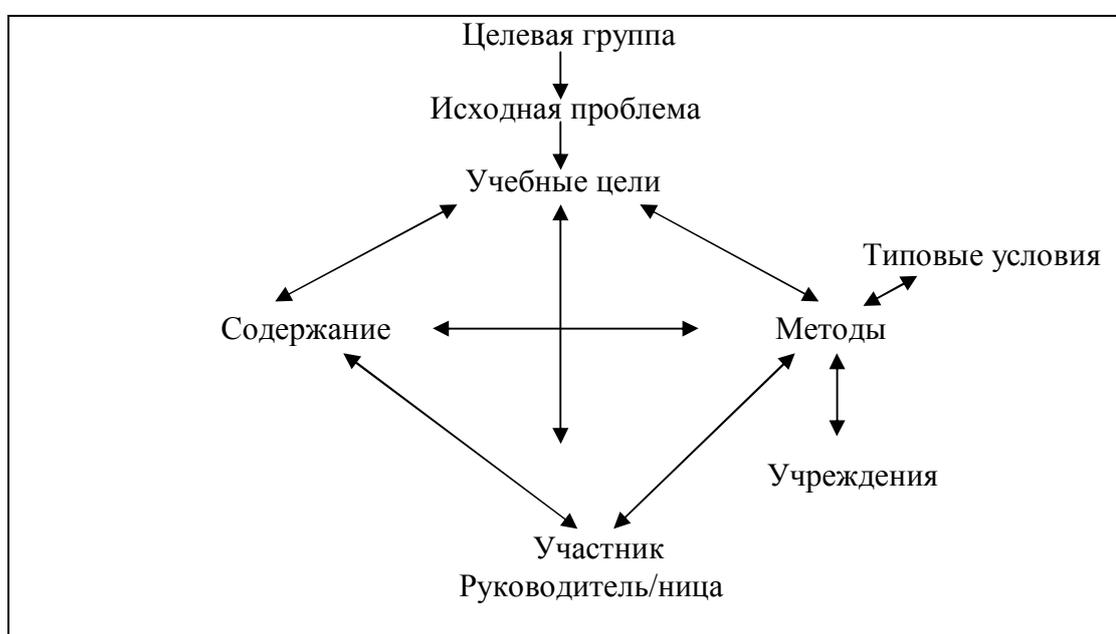
- «рабочий круг» («Arbeitskreis»): ориентация на содержание, временное ограничение отдельных встреч и необходимость взаимного обмена информацией способствуют внедрению методов, которые касаются как изображения, раскрытия значения и наглядности содержания, так и побуждения к разговору и совместной работе;

- курсы («Kurs»): курсы, на которых речь идет о приобретении и развитии практических и даже творческих способностей и умений, требуют наряду с демонстрацией (например, рабочей техники) индивидуальной консультации отдельных участников [118].

Нами было установлено, что при выборе методов на первое место выступают знания о том, хорошо ли знакомы определенные методы обучающему: были ли они уже использованы в собственной практике или, по меньшей мере, испытаны кем-то другим. «Хорошо знакомый» метод означает как знание его структуры, протекания процесса обучения с помощью использования данного метода, так и позитивное отношение к соответствующему методу [118].

Отметим, что в области дополнительного образования взрослых в связи с целевой группой и, исходя из условий ее жизненной ситуации (возраст, семейный статус, работа, место проживания и т. д.), описывается исходная проблема, которая дает импульс для формулировки учебных целей в виде желаемого конечного результата [там же, с. 134]. Существенные компоненты учебных целей охватывают содержание, которое раскрывается в предметной структуре.

Разделяя точку зрения П. Дюршмидта и Й. Коблица о том, что методы должны сочетаться таким образом, чтобы сделать достижимыми описанные в учебных целях знания, навыки и умения; чтобы установить живую связь между предметной структурой и участниками [158]. При этом, уточним: типовые условия, т. е. формы организации и организационные внешние условия, должны приниматься во внимание или создаваться таким образом, чтобы необходимые методы также могли осуществляться [там же, с. 135]. Это касается и учреждений, предлагающих дополнительные образовательные услуги. Эта связь наглядно изображена на рисунке 8.



**Рисунок 8: Связь факторов влияния.**

В ходе изучения работ немецких андрагогов и их анализа мы пришли к выводу, что следующие ниже перечисленные методы являются наиболее используемыми и популярными в сфере дополнительного образования

взрослых. Существует широкая палитра методов, позволяющих обеспечить ориентированное на действие обучение. Речь идет о реальных действиях и когнитивном обучении. Немецкие дидакты различают реальные действия (опросы, интервью, проекты), имитационные действия (ролевые игры, дебаты «за» и «против», слушания), творчество (изготовление листовок, стенгазет, видео, организация выставок) и *информирование* (доклад, реферат, дискуссии, групповая работа) [118].

Следует отметить, что немецкие ученые П. Дюршмидт, Й. Коблиц, Й. Кноль, К. Клаус, Т. Зильке предлагают интересную классификацию, выделяя такие группы методов, как методы для раскрытия содержания; методы, акцентированные на коммуникации; методы, акцентированные на творчестве; методы, акцентированные на играх; методы для проверки передачи знаний; методы для развития участия и связи между участниками группы [158, 190, 195, 196]. Мы считаем, что их подробное рассмотрение целесообразно для возможного использования в отечественной практике.

Первая группа представляет собой *методы для раскрытия содержания*. По мнению П. Дюршмидта и Й. Коблица, предметноориентированные методы – это методы, в которых акцент ставится в первую очередь на «сам предмет», на его преподнесение и раскрытие [158]. Он выделяет *метод сэндвича* («Sandwichmethode»), который включает в себя вступительную беседу за круглым столом в небольших группах; короткое информационное заявление (в большинстве случаев краткое сообщение, фильм, текст); вторую беседу за круглым столом в малых группах; завершающий пленум.

П. Дюршмидт акцентирует внимание на том, что данный метод предоставляет даже скептически настроенным людям хорошую возможность влиться в группу, так как отсутствует «риск» подвергнуться опасности говорить с непосредственно рядом сидящим соседом, а желание получить что-то (информацию, профессиональное знание) вполне реализуется. Мы солидарны с мнением ученого, что в дальнейшем метод сэндвича позволяет

получить краткую и концентрированную информацию, так как посредством вступительной беседы за круглым столом в соседних группах уже имеется мнение по обсуждаемой теме [там же, с. 46].

Вслед за П. Дюршмидтом и Й. Коблицом, их коллеги К. Клаус и Т. Зильке утверждают, что такой метод как *импульсный реферат* («Impulsreferat») подходит для тех случаев, когда за относительно короткий промежуток времени нужно высказать важные точки зрения по теме [190]. Импульсный реферат делит содержание, т.е. тему – в соответствии с предметной структурой на три или четыре части. Каждая часть соответствует одному абзацу реферата. После каждого абзаца реферата происходит работа в небольших группах и в заключении – пленум. Таким образом, он дает возможность каждому участнику высказать свое мнение.

Следующий, на наш взгляд, заслуживающий внимания метод, называется *подиумная дискуссия* («Podiumdiskussion») и подразумевает, что несколько людей, которые отличаются по своей профессиональной деятельности или по взглядам, рассматривают и обсуждают общую тему. Сначала зрители слушают дискуссию некоторое время. Затем они могут вступать в разговор. Этот метод подходит, по мнению К. Клауса и Т. Зильке, прежде всего, для содержания, которое само по себе противоречиво или сложно. Его следует использовать, в первую очередь, для актуальных, спорных тем [там же, с. 78]. Мы также считаем, что при формулировке темы необходимо делать акцент на спорное, пока неразрешенное, нуждающееся в прояснении содержание.

Такой метод как *опрос экспертов* («Expertenbefragung») позволяет провести, благодаря задаваемым вопросам, интенсивную разработку темы и обеспечить активное восприятие информации. Согласно К. Клаусу и Т. Зильке, он особенно эффективен, когда участники могут целенаправленно задавать вопросы и когда уже имеется общая ориентация на предмет и проблему обсуждения [там же, с. 78].

К. Клаус и Т. Зильке говорят о том, что *одиночная работа* (время для себя) («Eizelarbeit – Zeit für sich») дает пространство себе самому для концентрации на постановке вопроса, проблеме и задании; для восприятия внезапных мыслей и их закрепления; для открытия личных подходов, предыдущего опыта и знаний и их последующего сохранения как основу для дальнейших шагов в работе [190]. Таким образом, мы полагаем, что данный метод готовит «почву» для восприятия последующей информации и ведения беседы. В дальнейшем, к одиночной работе могут присоединиться малые группы с заданием обмена результатами.

Мы солидарны с мнением П. Дюршмидта, Й. Коблица, Й. Кноля, К. Клауса и Т. Зильке, что традиционный метод *работы с текстом* («Textarbeit») позволяет воспринимать информацию, добывать знания, самостоятельно развивать понимание посредством критического рассмотрения текста, понимать текст как «партнера по разговору», развивать самостоятельность по отношению работы с текстами. Основная идея заключается в том, чтобы посредством одиночной работы стимулировать к дискуссии с текстом и потом на основании результатов вступить в беседу, что, в свою очередь, может перейти в подведение итогов в малых группах или пленуме.

Для дополнительного образования взрослый метод *мозгового штурма* («Brainstorming»), по мнению другого немецкого андрагога Й. Кноля, может быть использован для побуждения высказать собственные мысли по теме, вопросу или проблеме и дать им пространство для размышлений [195]. Мы разделяем мысль о том, что этот метод порождает многообразие идей, которые есть в одной группе, он выносит на поверхность новое, необычное, нетрадиционное. В группе возникают спонтанные идеи по определенной теме в любой последовательности. Каждый может высказать свои мысли многократно. На фазе сбора идей не задают вопросы, не комментируют и не критикуют. Мысли протоколируются так, чтобы их было видно всем. В дальнейшей работе вся группа упорядочивает идеи и обобщает их по

определенным вопросам. Упорядоченные, взвешенные ключевые слова могут стать основой для дальнейшей работы.

Выбор такого метода, как *разбор ситуаций* («Fallarbeit» = «Case studies»), дает возможность раскрыть содержание посредством конкретной ситуации; осветить теневую сторону темы; идентифицировать себя с темой; актуализировать собственные предварительные знания и обобщить прошлый опыт, нацеливаясь на содержание; прояснить собственные проблемы и развить конкретные возможности решения проблемы. Немецкие ученые П. Дюршмидт, Й. Коблиц, Й. Кноль, К. Клаус и Т. Зильке выделяют следующие основные виды ситуаций:

- Проблема/ситуация описывается как открытый случай, т.е. без решения. Различные возможности решения должны быть найдены.
- Проблема представляется как закрытый (решенный) случай, т.е. с решением. Решение может быть соответствующим или несоответствующим или содержать что-то от обоих вариантов. Случай анализируется и решение обсуждается (возможно также наличие многих решений, из которых должно быть выбрано одно).
- Закрытый случай может превратиться в открытый случай посредством постановки задачи: данное решение после анализа может признаться недостаточным и участники получают задание разработать альтернативные решения [158, 190, 195].

Вторая группа представляет собой *методы, акцентированные на коммуникации*. При использовании этих методов центр смещается от содержания (о котором сообщается) к коммуникации (о содержании или на основе содержания).

Самым распространенным методом в практике дополнительного образования взрослых немецкие андрагоги П. Дюршмидт, Й. Коблиц, Й. Кноль, К. Клаус и Т. Зильке называют *групповую работу* («Gruppenarbeit»), позволяющую активно участвовать в разработке содержания; вносить собственный опыт, знания и ставить вопросы; воспринимать информацию и

использовать уже имеющуюся предметную компетенцию; развивать способности к самостоятельной обработке информации и решению проблемы. Мы разделяем их позицию по отношению к этому методу и считаем, что данный метод можно использовать на разных стадиях занятия: например, в начале учебного процесса, для вводной беседы по теме (Что мы понимаем под...? Что приходит на ум, когда ...?); для узнавания предшествующих знаний и предыдущего опыта (Что мы знаем о...? Что однажды случилось с ...?); для сбора оценок или вопросов (Что бы мы хотели знать о ...?). Затем, при углублении в учебный процесс, использовать групповую работу для закрепления информации (Что изменилось в нашем видении темы ...?); для сбора вопросов с информацией как помощь при переходе между рефератом и пленарной беседой (Что нам еще не понятно?); для активизации идей и фантазии (Как могло бы выглядеть решение ...?). В итоге, в заключение учебного процесса, метод подойдет для констатирования результата (Что мы приобрели? Что еще открыто?); для установления возможностей применения (Где мы могли бы это использовать, куда внедрить?); для определения дальнейших намерений в работе (Что мы еще попробуем? Наши следующие шаги ...).

Немецкие педагоги также выделяют методы, направленные на образование группы. Они включают группы по соседству (при общей ограниченности во времени, тесноте помещения, больших группах) и случайные группы (знакомство с новыми людьми, атмосфера сюрприза и игры), например, группы по дням рождениям.

Ключевым методом, на наш взгляд, является *метод «за и против»* («Pro und Contra»), раскрывающий полярную предметную структуру темы, т.е. содержания. Он поддерживает способность вникать в суть других аргументов, развивать богатство идей, концентрироваться и аргументировать. Общая группа делится на две «партии» - «за» и «против». Это деление должно происходить случайно, так как речь идет не о том,

чтобы присоединиться к партии, которая разделяет собственное мнение, но получить возможность выслушать противоположную точку зрения.

Й. Кноль, в свою очередь, утверждает, что метод *аквариум* («Aquarium») развивает способность не только самостоятельно высказываться, но и прислушиваться к мнению других [196]. Основная структура этого метода состоит из того, что малая группа, замещая всю группу, обсуждает тему, обменивается результатами, готовит или принимает решение. При этом малая группа сидит посередине аудитории (малый круг). Остальные члены группы сидят вокруг малой группы и молча слушают разговор во внутреннем круге.

Следующий метод, *записки дяди Отто* («Onkel-Otto-Zettel»), представляет собой заимствованный из детской игры метод, который побуждает малые группы продуцировать внезапные идеи, разрабатывать различные аспекты содержания и вступать при этом сначала в косвенный, а затем в прямой обмен информацией с другими. Для этого готовятся несколько плакатов. На каждом плакате уже начато одно предложение, например: «В методическом содержании семинара мне понравилось ...», «В методическом содержании семинара мне не понравилось ...», «Открытым остается ...». Отдельные малые группы отвечают на вопрос и закрывают ответ при передаче плаката следующей группе. В итоге зачитываются все высказывания и происходит обсуждение мнений.

Метод *партнерских групп* («Partnergruppen»), на наш взгляд, похож не предыдущий, так как помогает развивать рабочие отношения и коммуникацию между малыми группами посредством обработки и заслушивания результатов, докладов или ответов.

Третья группа методов *акцентирует внимание на творчестве*. Мы присоединяемся к мнению немецких педагогов П. Дюршмидта, Й. Коблица, Й. Кноля, К. Клауса и Т. Зильке о том, что метод *применения картинок* («Bilder verwenden») способствует тому, чтобы дать простор собственным внезапным идеям с их последующим восприятием и рассказом о них другим

участникам [158, 190, 195, 196]. Мы полагаем, что этот метод развивает ассоциативное и творческое мышление, открывает наглядность на первый взгляд абстрактного содержания. Сущность метода заключается в том, что предлагается оптическая «отправная точка» (картинка) для внезапных мыслей и идей. Данная точка является, по сути, смысловой ниточкой, на которую собираются «жемчужины собственных ассоциаций» [196, с. 134].

Метод *оформления картины/коллажа* («Bild gestalten/Collage») предполагает собственную творческую деятельность с красками и формами (например, оформить картину) или с полученными элементами (коллаж). После изготовления картин/коллажей они вывешиваются на всеобщее обозрение. Целесообразным будет, по нашему мнению, не начинать пленарную беседу с сообщений групп, поскольку они не должны сразу же объяснять свои работы, что они думали и что хотели выразить этим. Намного продуктивнее и оживленнее, на наш взгляд, будет начать с реакций слушателей: «Что бросается в глаза? Что заинтересовало?». В течение разговора могут вовлекаться те группы, чьи картины или коллажи обсуждаются. Например: «Реагируйте на то, что вы сейчас услышали. Что подходит вам? Что, возможно, удивило вас?».

Немецкие педагоги П. Дюршмидт и Й. Коблиц утверждают, что *написание текстов* («Texte schreiben») способствует тому, чтобы попробовать и испытать свои собственные творческие способности, осмыслить и точно выразить собственные мысли и ощущения [158]. Отправной точкой и помощью может стать известная литературная краткая форма (письмо, сказка, псалом или запись в дневнике). Каждый человек выбирает для себя свой текст. Мы солидарны с П. Дюршмидтом и Й. Коблицом, что только так возможно самовыражение и восприятие взрослым человеком самого себя.

Четвертая группа *методов, акцентированных на играх*, по нашему мнению, сравнима с предыдущими творческими методами, но имеет дополнительную специфику. Она состоит в том, что методы данной группы

вовлекают человека еще больше в деятельность: ставится задача не только придать идеям «форму» (через краски, слова), а внедрить их в действие, т.е. «оживить».

Общеизвестный метод *пантомимы* («Pantomime») – это игра без слов. Концентрация на движении и выражении помогает особенно четко уловить суть проблемы, основу содержания, кульминацию развития и изобразить это внешне и пережить внутри, на собственном опыте. Разновидностью данного метода является *живая картина* («памятник», «скульптура»), представляющая собой группировку людей без слов.

По мнению П. Дюршмидта и Й. Коблица *ролевая игра* («Rollenspiel») – это действие со многими возможностями выражения, которые находятся в распоряжении у участников (тело/движения, жесты/мимика, язык/голос) [158]. Добавим, что эта многомерность способствует осмыслению и представлению на обозрение всех участников многоплановости проблемы, различных сторон содержания и хода развития. Уточним, что ролевые игры предполагают предварительное знакомство и определенную атмосферу доверия в группе. Поэтому не рекомендуется проводить их в начале мероприятий и ни в коем случае в только что запущенной группе. При проведении игра может быть прервана заранее, до окончания, (например, в кульминационный момент), чтобы «горящая искра» для дальнейшего обсуждения осталась сохраненной. Стоит отметить, что не рекомендуется допускать продолжения игры до тех пор, когда у участников иссякнут новые идеи.

Задачей пятой группы методов является *проверка передачи знаний*, поскольку при использовании активирующих методов возникает необходимость констатирования результатов работы. Изучив и проанализировав работы П. Дюршмидта, Й. Коблица, Й. Кноля, К. Клауса и Т. Зильке, мы выделили три метода, чаще всего используемых в сфере дополнительного образования взрослых в Германии.

Самый интересный, на наш взгляд, метод *изменяемой стены с записками* («Flexible Zettelwand») заключается в том, что один член группы записывает в течение обсуждения одного из докладов ключевые слова. После разговора записки вывешиваются на стену. Этот «видимый протокол» позволяет бегло посмотреть на достигнутый результат. Члены группы проверяют, согласны ли они с ключевыми словами или хотят дополнить чем-то. Посредством этой проверки и одобрения протокол из записок становится общим результатом.

Метод *дневника* («Tagebuch»), по справедливому мнению Й. Кноля, помогает отдельным участникам продуктивно усваивать содержание, так как взрослый учащийся сам решает, что для него важно. Кроме того, то, что самим написано, лучше сохраняется в памяти [195]. Добавим, что этот метод также способствует тому, чтобы найти свой собственный учебный путь, постоянно контролировать, проверять и четко себе представлять дальнейшие действия; документировать мероприятие или более долгий учебный процесс и получить помощь для воспоминаний и повторений.

С другой стороны, Й. Кноль говорит о том, что метод *смешанных групп* («Mix-gruppen») дает возможность каждому члену небольшой группы представить результаты их работы в непосредственном общении с представителями других малых групп и наоборот, принять во внимание результаты других групп [там же, с. 152]. Отметим, что речь идет о более интенсивном процессе сообщений, чем он может происходить в пленуме, поскольку каждый член группы делает сообщение перед всеми остальными.

Шестая группа представляет собой *методы для развития участия и связи группы*. Необходимо отметить, что особое требование к организации мероприятий по образованию взрослых состоит в том, чтобы участвующие в этом процессе люди обязательно нашли бы доступ не только к содержанию обучения, но и имели возможность общения друг с другом, вступали в контакт, вместе работали и проходили бы свой учебный путь вместе, по крайней мере, в течение определенного времени.

Анализ работ немецких педагогов К. Клауса и Т. Зильке показал, что метод *вспышки* («Blitzlicht») является довольно продуктивным в сфере дополнительного образования взрослых [190]. Он способствует тому, чтобы участники могли воспринимать и выражать имеющиеся у них чувства, впечатления, идеи, предложения, ожидания и беспокойства. При этом участники и руководитель высказывают свое мнение по тому или иному вопросу кратко (одним предложением или символом), основываясь на личном опыте. Стоит отметить, что высказывания не обсуждаются, не критикуются и не комментируются. Вспышка может использоваться как угодно часто, прежде всего, перед отдельными рабочими фазами и после них, или в моменты, когда чувствуется нежелание, равнодушие или агрессия среди участников.

Мы считаем, что отдельного упоминания заслуживает систематизация методов, предложенная К. Клаусом и Т. Зильке [190]. Они разделяют методы на две группы, в зависимости от этапа занятия.

Прежде чем рассмотреть методы, применяемые *на начальной стадии занятия*, следует отметить, что для отдельных людей новое и незнакомое на начальной стадии обучения вызывает ряд вопросов: Кем являются другие участники? Кто я в этой группе? Кем мне можно здесь быть? Каким будет руководитель данного курса? Для этих людей на занятии царят незнание и неизвестность. При взгляде на группу в целом возникает вопрос: Кто мы? Что мы можем?

С одной стороны, новое и неизвестное порождают неуверенность и страх, которые ведут к осторожности и сдержанности. С другой стороны, новое и незнакомое в сфере дополнительного образования взрослых, по нашему мнению, является также чем-то заманчивым, привлекательным и интересным. В соответствии с этим возникают чувства любопытства, позитивного ожидания и желания принять участие в этом. Мы солидарны с мнением К. Клауса и Т. Зильке, что развитие группы на начальной стадии находится в напряженном соотношении между осторожностью и

сдержанностью, с одной стороны, и интересом/готовностью к работе, с другой стороны [там же, 102]. Стоит заметить, что некоторые взрослые воспринимают это как противоречие между «я хочу» и «я не хочу». Таким образом, как и каждая дилемма, это способствует бездействию («сначала посмотрим и подождем»). Следующая за этой дилеммой неактивность усиливает те чувства, которые проистекают из неуверенности и страха.

Продолжая свою мысль, К. Клаус и Т. Зильке утверждают, что для руководства очень важно понять и принять во внимание напряжение и противоречия начальной стадии как естественное состояние и не упрекать участников (даже про себя: «Вы же взрослые люди – не ведите себя так ...») [там же, с. 102]. Добавим, что руководитель не должен оставаться в положении ожидания на основе похожих ощущений. Его задача в большей степени состоит в том, чтобы создать ситуацию, которая откроет возможности активности для участников. Это значит: 1) проявить уверенность (руководитель находится в помещении еще до прихода участников, чтобы их лично поприветствовать); 2) стимулировать установление контакта между участниками; 3) поддерживать движение (внешне и внутренне); 4) содержательно провести первое знакомство с темой [там же, с. 105].

Отметим, что эти аспекты в методическом отношении должны быть связаны друг с другом как можно больше. Речь идет о методах, при использовании которых происходит установление контакта, двустороннее знакомство и первая совместная работа над содержанием. Выбранные методы должны наладить «движение» в группе и не породить стресс.

Как отмечалось ранее, *групповая работа* является базисным методом, который на начальной стадии делает возможным установление контакта и знакомство в обозреваемой обстановке, а также первый личный доступ к содержанию курса. Поэтому данный метод, по нашему мнению, должен внедряться как можно раньше.

В качестве рабочего задания («Arbeitsauftrag») К. Клаус и Т. Зильке рекомендуют постановку вопросов, на которые каждый может высказать свою точку зрения или поделиться опытом [там же, с. 107]. Это, прежде всего, вопросы о личном предыдущем опыте (по теме, проблеме) и о том, что привлекает в мероприятии. Начало – это модель для всего, что последует дальше. Поэтому в начале занятия руководитель должен максимально способствовать активизации деятельности участников.

Такой метод как *партнерское интервью* («Partnerinterview») позволяет задействовать каждого участника в разговоре и познакомиться с другими участниками. Этот метод лишает самопрезентацию традиционности, что свойственно представлению участников по кругу.

С помощью такого метода как *географическая карта* («Landkarte»), по верному замечанию К. Клауса и Т. Зильке, происходит личное представление, пространственно-географическое расположение и движение, которые связываются друг с другом [190]. Добавим, что упоминание места рождения или места работы дает возможность соединения для последующих разговоров. Представим ситуацию, когда на пол приклеивается упрощенная контурная карта области проживания участников. Для лучшей ориентации можно нанести одно или два места. После приветствия следует рабочее задание: «Пожалуйста, найдите на географической карте место, из которого вы родом, идите на это место и скажите другим: Я и ...родом из ... и записался на этот курс, потому что ...». Таким образом, представление идет дальше, пока все не встанут на карту.

Следующий метод *«принесите вещи»* («Gegenstände mitbringen») побуждает участников еще до начала мероприятия заниматься темой занятия. Он способствует личностному вовлечению в так называемой «связанной» относительно содержания наглядной форме [там же, с. 110]. Участников просят принести что-нибудь (предмет, вещь), что в отношении темы или частичного аспекта темы для них значимо. После приветствия в день семинара происходит представление с помощью предметов.

Метод *растущей группы* предполагает, что переход от одной очень маленькой группы к большей поможет постепенно познакомить людей друг с другом, ориентироваться в больших группах и позднее, посредством этого, легче выступать в пленуме. Таким образом, группы по два или три человека получают рабочее задание и работают над ним. Далее эти группы объединяются до групп из четырех или шести человек и занимаются новой темой, которая предметно продолжает предыдущую тему. В итоге, из групп по четыре и шесть человек возможен переход в пленум.

Что касается *методов, используемых на заключительном этапе*, стоит уточнить, что окончание мероприятия представляет собой, как и начало, пороговую ситуацию [там же, с. 115]. Каждый взрослых участник дополнительного образования приходит на семинар, имея свой собственный опыт повседневной жизни, состоящий из личных и профессиональных аспектов. Ему предстоит участвовать в новом мероприятии, от которого он что-то ожидает. В дальнейшем, покидая занятие, человек уже имеет за спиной опыт учебного процесса с его внешними и внутренними событиями, а перед собой – возвращение домой, т.е. новое вступление в частную и профессиональную жизнь. Резюмируя, отметим, что пороговые ситуации маркируют перемены, важные события. Следовательно, имеет смысл внимательно к ним относиться.

Разделяя точку зрения К. Клауса и Т. Зильке, добавим, что главной задачей руководства на заключительном этапе является помощь участникам с двумя заданиями: 1) на уровне предмета: описывать и оценивать учебное достижение и результат; 2) на уровне процесса: встречаться и расставаться, а также уметь воспринимать и выражать связанные с этим ощущения (от печали до облегчения) [там же, 169].

На заключительном этапе занятия люди сидят «на собранных чемоданах». При таком настроении не имеет смысла предлагать еще один реферат или новую тему. С другой стороны, простое времяпрепровождение также бессмысленно и приводит к преждевременному отъезду. Пользу

можно извлечь из внутренней динамики «взгляда на улицу» посредством «трансфера»: речь идет о внезапных идеях и практических упражнениях для переноса и применения выработанного и изученного в соответствующее поле деятельности в реальной жизни [158, 190, 195].

Вслед за К. Клаусом и Т. Зильке мы считаем, что метод *коллегиальной консультации* («Kollegiale Beratung») помогает сформулировать личные выводы из учебного процесса, осознать учебный результат и конкретизировать его, подготовить перенос выученного материала в повседневную жизнь и практику [190]. В качестве примера, можно начать с индивидуальной работы на тему «Что я буду делать в будущем по-другому?». Затем происходит обмен информацией в группах по два человека.

Преимуществом метода *оценочные группы* («Evaluationsgruppen»), по нашему мнению, является то, что оценивание происходит многократно. Участники выполняют учебный контроль, при котором они ясно представляют полученные знания и приобретенные способности. Затем, на основе полученных знаний они формулируют соответствующие вопросы и задания для других (самооценка) и обрабатывают вопросы и задания, которые приходят извне (чужая оценка) [там же, 189]. Кроме того, таким образом практикуется партнерская форма учебного контроля среди равных, которая более свободна в сравнении с экзаменом и иерархическим «чужим» контролем.

Нами было установлено, что в сфере дополнительного образования взрослых в Германии все большее значение приобретает использование мультимедийных (информационно-технических) средств, включающих системы дрилла и практики («Drill-&Practice-Systeme»), имитационные и интерактивные системы, экспертные системы («Expertensysteme»), дистанционное обучение («Tele-Learning-Systeme») с использованием Интернета, видеоконференции и e-mail [118].

Суммируя вышеизложенные рекомендации немецких андрагогов в сфере дополнительного образования взрослых, мы можем представить их в следующих тезисах:

1. Необходимость учета как первоначальных тематических знаний и интересов группы, так и обусловленных средой социальных и эстетических предпочтений, учебные стили и формы общения.

2. Ориентация на личный опыт участника образовательного процесса, т.е. биографическое обучение, предполагающее баланс между непрерывностью истории жизни и открытостью новым знаниям и навыкам.

3. Создание условий для присоединения новых знаний к уже имеющимся с целью их обогащения, а также формирование мотивации к познанию нового, для чего собственных знаний не достаточно.

4. Ориентация на учебные цели, которые, в свою очередь, требуют обоснования, уточнения и градации, что способствует формированию более ясного представления об изучаемом материале и созданию возможностей для участников полемизировать с собою и окружающими людьми.

5. Образование взрослых будет способствовать эмоциональной стабилизации и позитивному чувству собственной значимости участников при социально-эмоциональном обращении к ним, при выражении уважения к ним как со стороны обучающего, так и со стороны обучающихся.

Разнообразные методы обучения, используемые в дополнительном образовании взрослых в Германии, могут быть систематизированы с точки зрения практикуемых дидактических концепций. К методам *образовательной концепции* следует отнести доклад, реферат, дискуссию, конференцию, лекцию, семинар, групповую работу, метод «за» и «против», «аквариум», записки дяди Отто. Методы *программной концепции* включают коллегиальную консультацию, оценочные группы, круглый стол, анализ текста, опросы, интервью, показ, наблюдение и др. К методам *идентичностной концепции* мы отнесли партнерское интервью, географическую карту, метод «принесите вещи», дневник, метод смешанных

групп, метод растущей группы, ролевые игры, дебаты, слушания, мастерские прошлого и будущего и др. *Анимационная концепция* включает такие методы, как оформление коллажей, написание текстов, описание картинок, пантомима, ролевая игра, «живая картина», проекты, изготовление листовок, стенгазет, видео, организация выставок. Методами *социальной концепции*, на наш взгляд, являются метод сэндвича, импульсный реферат, составление портфолио, подиумная дискуссия, игры на ассоциации, опрос экспертов, мозговой штурм, пресс-конференция, работа в мини группах, в парах, пленум, работа с партнером.

Таким образом, мы пришли к выводу, что наиболее эффективными являются группы методов идентичностной, социальной и анимационной дидактических концепций, направленные на укрепление связи между участниками образовательного процесса, раскрытие их внутреннего потенциала, развитие когнитивных способностей и коммуникативных навыков. Среди них: партнерское интервью, «импульсный» реферат, подиумная дискуссия, «аквариум», исторические мастерские, «Записки дяди Отто», партнерское интервью, коллегиальные консультации и др. [118].

Исходя из выше изложенного, мы пришли к выводу, что большинство описанных методов используются в сфере общего дополнительного образования взрослых в Германии. На наш взгляд, было бы целесообразно апробировать некоторые из них и в отечественной системе дополнительного образования взрослых. Наиболее интересными и продуктивными, по нашему мнению, могут оказаться такие методы как импульсный реферат, подиумная дискуссия, опрос экспертов, метод «за и против», аквариум, записки дяди Отто, метод партнерских групп, метод изменяемой стены с записками, метод вспышки, партнерское интервью, метод коллегиальной консультации и др. Каждый из перечисленных методов направлен не только на передачу знаний, но и на укрепление связей в группе, что, в свою очередь, ведет к более продуктивному взаимодействию учащихся и скорейшему формированию требуемых умений и навыков.

Что касается методов, подходящих для использования в сфере отечественного профессионального дополнительного образования взрослых, то, на наш взгляд, наиболее эффективными могут стать такие методы, как метод сэндвича, мозговой штурм, разбор ситуаций, ролевая игра, метод «за и против», метод партнерских групп, метод растущей группы, метод смешанных групп, метод коллегиальной консультации, метод оценочных групп и др. По нашему мнению, применение перечисленных методов может способствовать совершенствованию профессиональных навыков и умений взрослых слушателей; формированию таких личностных качеств как лидерство, умение работать в команде, ответственность за себя, свои решения и за других людей; формированию умений отстаивать свою точку зрения и меняться ролями для достижения оптимального результата.

Необходимо отметить, что более активное использование мультимедийных средств, имитационных и интерактивных систем, экспертных систем, дистанционного обучения с использованием Интернета и видеоконференций в России в области профессионального и общего дополнительного образования взрослых будет способствовать повышению не только уровня преподавания предметов, но и повышению интереса у взрослых слушателей.

Основываясь на полученных результатах в процессе изучения историко-педагогического опыта становления и развития системы дополнительного образования взрослых в Германии, мы пришли к выводу, что тенденциями развития дополнительного образования взрослых являются: 1) повышение значимости дополнительного образования для всех слоев населения, отраженное в увеличении доли участия населения Германии в дополнительном образовании; 2) рост числа и видов предложений по дополнительному образованию взрослых; 3) усиление влияния актуализированных потребностей взрослого населения на содержание дополнительного образования; 4) дифференциация учреждений дополнительного образования; 5) усиление развития таких направлений

дополнительного образования взрослых, как профессиональное образование, иностранные языки, вопросы здоровья и культуры; б) интеграция общего, политического и профессионального дополнительного образования [104].

## ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

В системе дополнительного образования взрослых в Германии выделены пять основных дидактических концепций обучения: образовательная, появившаяся на первом этапе и акцентирующая внимание на многостороннем развитии личности и ставшей исходной для разработки последующих концептуальных подходов; программная, выступающая за прагматичную личность; идентичностная, акцентирующая индивидуальность человека и важность его биографии; анимационная, нацеленная на развитие креативной личности в общекультурном контексте; социальная, рассматривающая участника дополнительного образования в качестве неотъемлемой части социальной среды. В большинстве учреждений дополнительного образования взрослых наиболее распространенными являются идентичностная, анимационная и социальная, которые взаимно дополняют друг друга.

Основными дидактическими принципами, используемыми в области дополнительного образования взрослых, являются принцип выделения целевых групп учащихся; принцип биографичности; принцип содержательности; принцип самоуправляемого обучения; принцип «пересечения перспектив» («Perspektivenverschränkung»).

В дополнительном образовании взрослых используются очные, заочные, дистанционные и совмещенные формы обучения, формы неформального обучения и самообучения. Наиболее эффективными методами являются группы методов идентичностной, социальной и анимационной дидактических концепций, направленные на укрепление связи между участниками образовательного процесса, раскрытие их внутреннего потенциала, развитие когнитивных способностей и коммуникативных

навыков. Среди них: партнерское интервью, импульсный реферат, подиумная дискуссия, аквариум, исторические мастерские, «Записки дяди Отто», партнерское интервью, коллегиальные консультации и др.

В содержании дополнительного образования взрослых выявлены две основные области: 1) профессиональное дополнительное образование, направленное или на повышение квалификации в своей сфере, или на переквалификацию в другой области; 2) общее дополнительное образование, включающее культурное и политическое дополнительное образование, которые способствуют достижению различных целей – от получения аттестата о среднем образовании до приобретения и расширения знаний в различных областях.

В содержании общего дополнительного образования взрослых в Германии в 2014 году приоритетными являются следующие предметные области: иностранные языки, культура, политика, здоровье, спорт, компьютеры. В профессиональном дополнительном образовании лидирующие позиции занимают: экономика, право, окружающая среда, техника.

Современными тенденциями развития системы дополнительного образования взрослых в Германии являются: рост значения дополнительного образования; увеличение числа и видов предложений по дополнительному образованию взрослых; усиление влияния актуализированных потребностей взрослого населения на содержание дополнительного образования; дифференциация учреждений дополнительного образования; усиление развития таких направлений дополнительного образования взрослых, как профессиональное образование, иностранные языки, вопросы здоровья и культуры; интеграция общего, политического и профессионального дополнительного образования.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключение диссертации сформулированы основные выводы исследования, констатирующие, что система дополнительного образования взрослых в Германии является высокоорганизованной структурой, которой уделяется большое внимание со стороны государства, коммерческих, профессиональных, благотворительных, торговых и ремесленных общественных организаций, участвующих в предоставлении дополнительных образовательных услуг.

Выделенные в ходе исследования шесть этапов становления и развития системы дополнительного образования взрослых, охарактеризованные современные тенденции развития позволяют заключить, что данное образовательное направление рассматривается государством и обществом не как возможность, а как необходимость в постоянном развитии и самосовершенствовании отдельного индивидуума и всего государства в целом. Об этом свидетельствует также законодательно закрепленное название дополнительного образования взрослых в качестве «четвертой колонны» всей образовательной системы.

Установлена приоритетность учебных компетенций для усвоения новых знаний для решения проблемных ситуаций; расширение форм формального, неформального и информального обучения; значительный рост ответственности взрослого человека за свое образование; реализация принципа обучения в течение жизни в системе дополнительного образования взрослых.

Тот факт, что услуги по дополнительному образованию взрослых предоставляют различные учреждения, от народных институтов и вузов до предприятий различного профиля, профессиональных заведений и благотворительных фондов, предлагающих широкий выбор содержания, свидетельствует о важной роли дополнительного образования взрослых в Германии для развития страны.

Дополнительное образование взрослых в Германии характеризуется разнообразием содержания программ профессионального и общего дополнительного образования взрослых, охватывающим широкий спектр тематических областей, удовлетворяющих спрос населения Германии. Система методов обучения и их своеобразие способствует эффективному обучению взрослых, как в области общего, так и в области профессионального дополнительного образования.

Принимая во внимание множество особенностей в социально-культурной, экономической и образовательной сферах Германии, мы полагаем, что отечественное научное сообщество могло бы обратить внимание на некоторые концептуальные идеи и практические аспекты дополнительного образования взрослых в Германии. Полезную информацию для своей деятельности могут найти практикующие андрагоги, педагоги, консультанты и руководители учреждений дополнительного образования.

Ключевой идеей основных дидактических концепций немецких андрагогов является образование в течение жизни, что, в свою очередь, помогает решить проблему адаптации взрослого населения к постоянно изменяющемуся обществу и усвоению огромного потока информации с последующим применением полученных знаний в жизни.

Участие в дополнительном образовании взрослых способствует повышению уровня интеллектуального развития населения Германии и общего уровня жизни страны за счет формирования новой культуры обучения.

Содержание тем дополнительного образования взрослых отражает общественные проблемы, содействует их глубокому осмыслению и поиску решений.

Представленная характеристика системы дополнительного образования взрослых в Германии способствует более четкому осознанию закономерностей развития дополнительного образования взрослых в России и за рубежом, расширяет тематику зарубежной и сравнительной педагогики.

Использование лучших идей концептуальных подходов немецких андрагогов углубляет и развивает теорию дополнительного образования взрослых. Практический позитивный опыт Германии в области дополнительного образования взрослых обогащает практику дополнительного образования взрослых в контексте модернизации современного отечественного дополнительного образования.

Проведенное научное исследование может направить дальнейший научный поиск, связанный с изучением теории и практики дополнительного образования в разных странах мира с целью выявления позитивных результатов и их возможного применения в отечественной науке с учетом национальных особенностей. Учитывая, что дополнительное профессиональное образование является одним из приоритетных направлений дополнительного образования взрослых, перспективным может стать изучение развития технических университетов в контексте непрерывного образования.

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. Андреев, В. И. Развитие систем образования в ФРГ и Республике Беларусь: сравнительный педагогический анализ. Мн.: НИО, 1999. – 255 с.
2. Андреев, В. И. Введение в европейскую сравнительную педагогику. Мн.: НИО, 2001. – 110 с.
3. Андреева, Е. А. Современные концепции политического образования в Германии: Дис. ... канд. полит. наук: 23.00.01: Санкт-Петербург, 2004. – 167 с.
4. Бессарабова И. С. Современное состояние и тенденции развития поликультурного образования в США: монография. -Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2008. – С. 364с.
5. Бессарабова И. С. Педагогическая компаративистика в системе современного научного знания/ И. С. Бессарабова, Н. Е. Воробьев// Изв. Волгоград. госуд. педагог. ун-та. Сер.: Педагогические науки.-№ 8(62). – 2011. – С.33-38.
6. Бессарабова И. С. К вопросу об интеграции Российской системы образования в мировой педагогический опыт / Проблемы федерально-региональной политики в науке и образовании: Материалы Всероссийской науч.-практ. конф. 15 октября 2003г.-Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2003. – 200с.
7. Бессарабова И. С. Поиски путей совершенствования содержания образования в зарубежной дидактике / Язык и социум: Сб. науч. ст. преподав.-лингвистов ВЮИМВД России и ВАГС. – Волгоград, 2004. – 145с.
8. Бессарабова И. С. Культурологический подход как методологический принцип в педагогическом образовании / Актуальные проблемы современной науки: Сб. статей 5-й Международной конференции молодых ученых и студентов. Социальные и гуманитарные науки. Ч. – 35: Педагогика. – Самара: Изд-во СамГТУ, 2004. – 146с.

9. Бессарабова И. С. Понятие идентичности в концепциях поликультурного образования / Актуальные проблемы современной науки: Тр. 2-го Международного форума молодых ученых и студентов. – Ч.41 Педагогика. Самара: Самар. гос. техн. ун-т, 2006. – 208с. С.17–21
10. Бессарабова И. С. Поликультурное образование в России: современное состояние проблемы / Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Педагогические науки. – 2012. – №5(69). – С.12–15.
11. Богуславский М.В., Куликова С.В., Шевелев А.Н. Модернизация российского и зарубежного образования в XVIII – начале XXI в.: материалы сессии научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО / М.В. Богуславский, С.В. Куликова, А.Н. Шевелев // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2014. № 6 (91). С. 180–184.
12. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д.: Феникс, 2000. – 351 с.
13. Борытко, Н. М. Логика профессиональной подготовки педагога-воспитателя/ Н. М. Борытко// Образование в эпоху перемен: сб. науч. ст./ под ред. Н. К. Сергеева, Н. М. Борытко и др. – Волгоград: Перемена, 2007 – С. 220-232.
14. Бражник, Е. И. Методологические подходы к исследованию образования в сравнительной педагогике / Е. И. Бражник // Известия Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. – СПб., 2002. – №2 (3): Психолого-педагогические науки. – С. 71–79.
15. Булаев, Н. И. Ведущие тенденции развития дополнительного образования взрослых: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. И. Булаев. – М., 1998. – 22 с.
16. Василькова, Т. А. Основы андрагогики: учебное пособие / Т. А. Василькова. – М.: КНОРУС, 2011. – 256 с.

17. Векслер, В. А. Системы дополнительного образования взрослых за рубежом // Вестник ХГАЭП, 2008. – № 1 (34). – С. 80–84.
18. Вербицкий, А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: Монография. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.
19. Вербицкий А.А., Рыбакина Н.А. Методологические основы реализации новой образовательной парадигмы // Педагогика, 2014. – № 2. – С. 3–14.
20. Вербицкий А.А. Основы концепции развития непрерывного экологического образования // Педагогика, 1997. – № 9. – С. 31–35.
21. Веремейчик, Г. В., Пошевалова Т. Г. Образование взрослых: опыт Германии для Белоруси. – Мн.: ОО «Центр социальных инноваций», 2004. – 152 с.
22. Вершловский, С.Г. Взрослый как субъект образования // Педагогика. – 2003. – № 8. – С. 2–7.
23. Вершловский, С. Г. Теоретические и организационные проблемы постдипломного педагогического образования // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 108–115.
24. Вершловский, С.Г. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы. М.: Педагогика, 1987. – 183 с.
25. Вершловский, С.Г. Образование взрослых: теоретические и методические проблемы // Непрерывное образование. – 2012, № 1. – С. 23-30.
26. Вершловский, С.Г. Становление андрагогики как науки // Педагогика. – 2012. № 5. С. 35–44.
27. Вершловский, С.Г. Лидеры образования и просвещения взрослых // Человек и образование. – 2014. № 3 (40). С. 155–158.
28. Воробьев, Н. Е. Педагогика экзистенциализма как одно из направлений развития педагогической мысли в Германии: монография / Н. Е. Воробьев, О. В. Новакова, Волгоград: Перемена, 2002. – 141 с.

29. Воробьев, Н. Е. Современное состояние и тенденции развития педагогического образования в Западной Европе: монография / Н. Е. Воробьев, В. Г. Грачева, Волгоград, 2006. – 144 с.
30. Вульфсон, Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. М.: Изд-во УРАО, 1999. – 204 с.
31. Вульфсон, Б. Л., Малькова З. А. Сравнительная педагогика. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1996. – 255 с.
32. Высоцкая, И. В. Становление и развитие университета третьего возраста в Германии: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Волгоград: 2015. – 238 с.
33. Высоцкая, И. В. Становление и развитие университета третьего возраста в Германии: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Волгоград: 2015. – 25 с.
34. Горшкова В.В. Непрерывность образования как образ жизни и бытия человека / В.В. Горшкова // Непрерывное образование. – 2012. № 2 (2). С. 9–12.
35. Горшкова В.В. Социокультурный контекст непрерывного андрагогического образования / В.В. Горшкова, С.С. Лебедева // Международ. науч. конференция Science and practice: new discoveries. Чехия, г. Карловы Вары – Россия, г. Москва, 24-25 октября 2015 г. – С.615–623
36. Горшкова В.В. Образование взрослых в контексте культуры: феноменологический аспект / В.В. Горшкова // В сборнике: Национальные приоритеты современного российского образования: проблемы и перспективы: Сб. науч. статей и докладов VIII Всерос. научно-практической конференции. – Владивосток: Дальневосточный университет, 2014. С. 80–90.
37. Горшкова В.В. Становление культуры обучения современного человека на протяжении жизни / В.В. Горшкова // В сб.: Актуальные вопросы в научной работе и образовательной деятельности по материалам Международ. науч.-практич. конференции: в 11 частях. Часть 5. - Тамбов: ООО «Консалтинговая компания Юком», 2014. – С.32–33.

38. Горшкова В.В. Современный взрослый человек: формат непрерывного образования / В.В. Горшкова // Академия профессионального образования. – 2015. – № 2 (44). С. 7–15.
39. Горшкова В.В. Онтологизация непрерывного образования / В.В. Горшкова // Педагогика. – 2014. – №8. – С.53–57.
40. Горшкова В.В., Семухина Е.В. Философия непрерывного образования: интеллектуально-профессиональная элита в условиях модернизирующегося социума / В.В. Горшкова, Е.В. Семухина // Вестник Орловского государственного университета. – 2014. – №5. – С.101–104.
41. Горшкова В.В. Непрерывное образование в российской культуре и мультикультурном мировом пространстве / В.В. Горшкова, И.Б. Малиновский // Непрерывное образование. – 2012. – № 1 (1). С. 88–96.
42. Громкова, М. Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 495 с.
43. Даринский, А. В. Кого и как включать в систему образования взрослых. Педагогика. – 1995. – №2. – С. 61–64.
44. Джуринский, А. Н. Развитие образования в современном мире. М.: Владос, 1999. – 200 с.
45. Змеев, С. И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых. М.: ПЕР СЭ, 2003. – 207 с.
46. Змеев, С. И. Технология обучения взрослых: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2002. – 128 с.
47. Ильин, Г. Л. Философия образования (идея непрерывности). М.: Вуз. книга, 2002. – 224 с.
48. Кларин, М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М.: Арена, 1994. – 221 с.
49. Кларин, М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. М.: Наука, 1997. – 223 с.
50. Колесникова, И. А. Основы андрагогики. М.: Академия, 2003 г. – 240 с.

51. «Концепция развития образования взрослых в России». Проект Министерства образования и науки РФ, ФГБОУ ДПО «Институт повышения квалификации специалистов профессионального образования» Разработчики: В.В. Беличенко С.Ф. Касаткин С.В. Кривых. Санкт-Петербург, 2014. – 15 с.

52. Корнетов, Г. Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса / Г. Б. Корнетов; Рос. акад. образования, Ин-т теорет. педагогики и междунар. исслед. в образовании: М.: ИТПИМИО, 1994. – 265 с.

53. Кузина Н.Н. Тьюторское сопровождение педагога в постдипломном образовании / Н.Н. Кузина // Академия профессионального образования. – 2015. – № 3 (45). С. 14–21.

54. Кузина, Н.Н. Новые профессиональные роли в деятельности преподавателя системы ППО // Андрагогическая компетентность преподавателя системы постдипломного педагогического образования: монограф. / под ред. С.Г. Вершловского, А.Н. Шевелева. – СПб., 2012. – Ч. 2.

55. Кузина, Н.Н., Моница, Г.Б., Павлова, О.В. Особенности деятельности андрагога: компетентностный подход / Н.Н. Кузина, Г.Б. Моница, О.В. Павлова // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 4(47). – С. 149–152

56. Кузина Н.Н. Проблемы оценки качества деятельности организаций дополнительного профессионального образования / Н.Н. Кузина // Академия профессионального образования. – 2015. – № 4 (46). С. 51–57.

57. Куликова, С. В. Коллективный взгляд на проблемы школы и педагогики за рубежом (рецензия на коллек. моногр.: Проблемы школы и педагогики за рубежом / под ред. Н. Е. Воробьева, И. С. Бессарабовой, Волгоград: Перемена, 2011). Изв. Волгогр. гос. соц.–пед. ун-та. Сер.: Педагогические науки. – 2011. – № 6 (60) – С. 154-157.

58. Липкина, И. Н., Тарантей, В. П. Система образования взрослых в Германии: Учеб.-метод. пособие / И.Н.Липкина, В.П.Тарантей. –Гродно: ГрГУ, 2001. – 104 с.

59. Ломакина, Т. Ю. О диверсификации непрерывного профессионального образования // Педагогика. – 2002. - № 1. – С. 75–78.
60. Макарова, И. А. Технология обучения взрослых с позиций целостного подхода/ И. А. Макарова// Целостный учебно-воспитательный процесс: исследование продолжается: материалы методологического семинара памяти проф. В. С. Ильина. Вып.9: в 2 ч. Ч.2: Целостный педагогический процесс в профессиональном образовании/ науч. ред. Н. К. Сергеев; сост. К. Ю. Грачев. – Волгоград: Перемена, 2009. – С. 93–98.
61. Марон, А. Е., Монахова, Л. Ю. Опережающее обучение как фактор модернизации образования взрослых в современных условиях / А. Е. Марон, Л. Ю. Монахова // Педагогическое образование и наука. – 2004. – № 4. – С. 58 – 62.
62. Марчук, Е. В. Начальное профессиональное образование в Германии на современном этапе: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Волгоград, 2010. – 171 с.
63. Махлин, М. Д. Образование взрослых как предмет исследования. Magister. – 2000. – № 4. – С. 46–52.
64. Мирошниченко, Н. И. Современное состояние и тенденции развития системы высшего образования в Германии: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: Таганрог, 2000. – 194 с.
65. Митина, А. М. Дополнительное образование взрослых за рубежом: Концептуальное становление и развитие / А. М. Митина. – М.: Наука, 2004. – 304 с.
66. Митина, А. М. Критериальные основания определения взрослости в зарубежной андрагогике / А. М. Митина // Человек и образование. 2010. № 1. – С. 62–65.
67. Митина, А. М. Современные тенденции развития дополнительного образования взрослых за рубежом / А. М. Митина// Человек и образование. – 2006. – №7. – С. 68–70.

68. Митина, А. М. Становление и развитие дополнительного образования взрослых за рубежом: концептуальный анализ: Дисс. ... доктора пед. наук: 13.00.01. Волгоград, 2005. – 417 с.
69. Митина, А. М. Теория образования в течение жизни в зарубежной андрагогике. / А. М. Митина // Педагогика: науч.-теорет. журн. – 2005. – № 5. С. 100–106.
70. Модернизация педагогического образования в зарубежных странах / под ред. В. А. Мясникова, Б. Л. Вульфсона, А. К. Савиной. – М.: ИТИП, 2009. – 356 с.
71. Морозова, Н. А. Дополнительное образование – многоуровневая система в непрерывном образовании России: монография. М.: МГУП, 2001. – 279 с.
72. Морозова, Н. А. Дополнительное образование как одна из наиболее значимых основ обеспечения формирования ключевых компетенций человека // Проблемы качества образования. Материалы XIII Всероссийского совещания: Компетентность человека – новое качество результата образования. Книга 2. Москва, 1999. – С. 60 – 68.
73. Никандров, Н. Д. Россия: Социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. – М.: Гелиос АРВ, 2000. – 229 с.
74. Образование взрослых как социальный институт / Н. Н. Букина, Е. И. Добринская, А. И. Жилина и др.; под ред. Е. П. Тонконогой, В. И. Подобеда. СПб.: ИОВ РАО, 1999. – 214 с.
75. Образование взрослых: реальность, проблемы, прогноз / под ред. С. Г. Вершловского. СПб.: ИОВ РАО: СПбГУПМ, 1998. – 161 с.
76. Онушкин, В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии. СПб.; Воронеж, 1995. – 232 с.
77. Основы андрагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. А. Колесникова и др.; под ред. И. А. Колесниковой. М.: Академия, 2003. – 240 с.

78. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. - М.: Большая рос. энцикл., 2002. – 528 с.
79. Перспективы развития системы непрерывного образования / под ред. Б. С. Гершунского. М.: Педагогика, 1990. – 224 с.
80. Писарева, Л. И. ФРГ: политика в области образования / Сравнительная педагогика. 2010. – № 1. С. 90–95.
81. Пискунова Е.В. Непрерывное образование как стратегия развития образования в мире. Непрерывное образование. – 2012. № 2. Стр. 114–118.
82. Пискунова Е.В. Результаты международных сравнительных исследований как источник развития образования [Текст] /Е.В.Пискунова//Образование и современность коллект. монография СПб.-Тюмень: ТОГИРРО, 2012.- С.134-141.
83. Подобед, В. И. Системное управление образованием взрослых. СПб.: ИОВ РАО, 2000. – 231 с.
84. Подобед, В. И. Образование взрослых: Методологический аспект / В. И. Подобед, В. В. Горшкова // Педагогика. – 2003. – № 7. – С. 30–37.
85. Попков, В. А. Дидактика высшей школы // В. А. Попков, А.В. Коржуев: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 136 с.
86. Проблемы школы и педагогики за рубежом / коллективная монография под ред. Н. Е. Воробьева, И. С. Бессарабовой. Волгоград: Перемена, 2011. – 219 с.
87. Рабочая книга андрагога / Л. В. Бродянская, С. Г. Вершловский и др.; под ред. С. Г. Вершловского. СПб.: Знание, 1998. – 197 с.
88. Рябов, Л. П. Сравнительно-педагогический анализ систем высшего профессионального образования развитых стран: автореф. дис. ... докт. пед. наук. М.: 1998. – 49 с.
89. Сайтова, Д. А. Проблемы педагогического образования в современной Германии: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Москва, 2005. – 138 с.

90. Сахарчук, Е. И. Управление качеством подготовки специалистов сферы образования: Учеб. пособие к спецкурсу. – 2-е изд. – Волгоград: Перемена, 2004. – 136 с.
91. Сергеев, Н. К. Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов. (Вопросы теории): Монография. – СПб.; Волгоград: Перемена, 1997. – 166 с.
92. Сергеев, Н. К. Реализация непрерывного педагогического образования в условиях учебно-научно-педагогического комплекса/ Н. К. Сергеев// Образование в эпоху перемен: сб. науч. ст./ под ред. Н. К. Сергеева, Н. М. Борытко, С. Гашич-Павишич, С. Максича. – Волгоград: Перемена, 2007. – С. 195–208.
93. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем. М. Логос, 1999. – 272 с.
94. Сериков, В. В. Структура функциональной компетентности учителя и условия ее формирования/ В. В. Сериков// Образование в эпоху перемен: сб. науч. ст./ под ред. Н. К. Сергеева, Н. М. Борытко и др. – Волгоград: Перемена, 2007 – С. 209–219.
95. Современные адаптивные системы образования взрослых / под ред. В. И. Подобеда, А. Е. Марона. – СПб.: ИОВ РАО, 2002. – 152 с.
96. Соловцова, И. А. Общие основы педагогики: Учебник для студентов педагогических вузов / И. А. Соловцова, Н. М. Борытко; под ред. Н. М. Борытко. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 60 с.
97. Сулейманов, И. Т. Становление и развитие поликультурного образования в Германии: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ульяновск, 2010. – 244 с.
98. Сухобская, Г. С. Современные социально-психологические и андрагогические подходы к образованию взрослых / Г. С. Сухобская // Новые знания. – 1997. – №4. – С. 8–15.

99. Тикушина, И. А. Подготовка преподавателя дополнительного образования взрослых в Великобритании: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, изд-во ВГСПУ Перемена, 2011. – 22 с.

100. Тикушина, И. А. Программы подготовки преподавателей дополнительного образования взрослых в Великобритании / И. А. Тикушина, А. М. Митина // Изв. Волгогр. гос. техн. ун-та. Сер.: Проблемы социал.-гуман. знания. – 2011. – № 7 (80) – С. 149 – 153.

101. Тихаева (Ганихина), В.В. Социальная среда и развитие дополнительного образования взрослых в Германии / В.В. Ганихина // Изв. Волгогр. гос. техн. ун-та. Сер.: Новые образовательные системы и технологии обучения в вузе. – 2006. – № 8 (23) – С. 96 – 98.

102. Тихаева, В.В. Провайдеры дополнительного образования взрослых в Германии / В.В. Тихаева // Изв. Волгогр. гос. соц.–пед. ун-та. Сер.: Педагогические науки. – 2011. – № 6 (60) – С. 130 – 134.

103. Тихаева В.В. О проблеме досрочного прекращения обучения в системе дополнительного образования взрослых в Германии / В.В. Тихаева // Изв. Волгогр. гос. техн. ун-та. Сер.: Проблемы социально-гуманитарного знания. – 2011. – № 7 (80) – С. 153 – 156.

104. Тихаева В.В. Состояние и перспективы развития дополнительного образования взрослых в современной Германии / В.В. Тихаева // Вестник Томск. гос. пед. ун-та. Сер.: Педагогика. – 2012. – № 4 (119) – С. 191 – 194.

105. Тихаева В.В. Факторы влияния на участие в дополнительном образовании взрослых в Германии / В.В. Тихаева // Сиб. Пед. жур. Новосиб. гос. пед. ун-та. – 2012. – № 1 – С. 310 – 317.

106. Тихаева В.В. Социально-экономические предпосылки участия населения Германии в системе дополнительного образования взрослых / В.В. Тихаева // Изв. Волгогр. гос. техн. ун-та. Сер.: Проблемы социально-гуманитарного знания. – 2013. – № 16 (119) – С. 91 – 93.

107. Тихаева (Ганихина), В.В. Роль и значение дополнительного образования взрослых в немецкой системе образования / В.В. Ганихина // Изв. Волгогр. гос. техн. ун-та. Сер.: Новые образовательные системы и технологии обучения в вузе. – 2007. – № 7 (33) – С. 20 – 21 (0,25 п.л.).

108. Тихаева (Ганихина), В.В. Смена приоритетов в европейском дополнительном образовании в середине 90-х годов XX века / В.В. Ганихина // Изв. Волгогр. гос. техн. ун-та. Сер.: Новые образовательные системы и технологии обучения в вузе. – 2008. – № 5 (43) – С. 23 – 25.

109. Tikhaeva V. The comparative analysis of E-learning Development in Universities of Russia and Germany / V. Tikhaeva // Proceedings of Final Dissemination Conference of TEMPUS FLERTOV FLERTUV held at Saratov State Technical University, May 27-28, 2008 / SSTU, University of Surrey.- Surrey, 2008.- P. 69 – 76.

110. Тихаева В.В. Интерпретация понятия «культура обучения» в дополнительном образовании взрослых в Германии / А.М. Митина, В.В. Тихаева // Изв. Волгогр. гос. техн. ун-та. Сер.: Проблемы социально-гуманитарного знания. – 2008. – № 7 (45) – С. 80 – 82.

111. Тихаева В.В. Основные исторические этапы развития образования взрослых в Германии до 40-х годов 20-го века / В.В. Тихаева // Актуальные вопросы современной психологии и педагогики: сб. докл. V-ой междунар. науч. заочн. конф. – Липецк: изд. центр «Гравис», 2010. – Ч.1. – С. 69 – 73.

112. Тихаева (Ганихина) В.В. Подходы к определению мотивации дополнительного образования взрослых в Германии / А.М. Митина, В.В. Ганихина // Постдипломное образование: Проблемы качества: материалы междунар. науч.-практ. конф. каф. пед. и андр-ки. – СПб.: Спб. Акад. Постдипл. Педаг. Образ., 2006. –С. 303 – 305.

113. Тихаева (Ганихина) В.В. Социально-экономическая обусловленность образования взрослых в современной Германии / А.М. Митина, В.В. Ганихина // Образование взрослых в СНГ: Проблемы и

перспективы: материалы междунар. науч.-практ. конф. – СПб.: ГНУ ИОВ РАО, 2006. – С. 87 – 91.

114. Тихаева В.В. Проблемы развития дополнительного образования взрослых в послевоенный период и после объединения Германии / В.В. Тихаева // Теоретические и методологические проблемы современного образования: материалы междунар. науч.-практ. конф. – Москва: Институт стратегических исследований, 2010. – С. 156 – 158.

115. Тихаева В.В. Система понятий в сфере дополнительного образования взрослых в современной Германии / В.В. Тихаева // Педагогическая наука: прошлое, настоящее и будущее: материалы междунар. заоч. науч.-практ. конф. – Новосибирск: Изд-во «ЭНСКЕ», 2011. – Ч.2. – С. 178 – 183.

116. Тихаева В.В. Проблемы школы и педагогики за рубежом: кол. монография / Гл. 3, парагр. 3.2. О подготовке преподавателей для системы дополнительного образования в Германии / В.В. Тихаева // ГОУ ВПО "Волгогр. гос. пед. ун-т". - Волгоград, 2011. – С. 99-104.

117. Тихаева В.В. О дидактических концептах дополнительного образования взрослых в современной Германии / В.В. Тихаева // Дополнительное образование в современном мире: всерос. науч.-практ. конф. – СПб.: Спб. Акад. Постдипл. Педаг. Образ., 2011. – С. 146 – 149.

118. Тихаева В.В. Методы обучения в системе дополнительного образования взрослых в Германии / В.В. Тихаева // Изв. Волгогр. гос. техн. ун-та. Сер.: Новые образовательные системы и технологии обучения в вузе. – 2013. – № 13 (116) – С. 133 – 135.

119. Тихаева, В.В. Анализ организационно-дидактических принципов обучения в дополнительном образовании взрослых в Германии / В.В. Тихаева, А.М. Митина // Изв. Волгогр. гос. техн. ун-та. Сер.: Проблемы социально-гуманитарного знания. – 2015. – № 9 (172). – С. 105–108. (0,4 п.л.).

120. Тонконогая, Е. П. Основные направления в развитии образования взрослых на современном этапе/ Е. П. Тонконогая// Человек и образование. – 2010. №1. – С. 25–27.
121. Топоркова, О. В. Развитие дополнительного образования взрослых в Великобритании: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Волгоград, 2007. – 237 с.
122. Торопов, Д. А. Обеспечение качества профессионального образования в Германии: Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. Б. м., 2005. – 311 с.
123. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Текст]. - М.: Эксмо, 2013. - 208 с.
124. Федотова О.Д., Богданова Н.А. Формирующий потенциал наставительного и учебного текста в истории европейской образовательной практики / О.Д. Федотова, Н.А. Богданова // Интернет-журнал Науковедение. – 2014. – № 1(20). – С. 106.
125. Федотова О.Д. У истоков проблемы педагогической превенции терроризма: подход западногерманского исследователя. Российский психологический журнал. 2010. Т. 7. № 5–6. С. 121–126.
126. Федотова О.Д. Структуралистская педагогика ФРГ: истоки, предпосылки, гносеологические источники [Текст] / О.Д. Федотова // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ» № 6 (25), 2014.
127. Федотова О.Д. «Скрытая педагогика» как средство культурной коммуникации и ценностно-экономической социализации (на материалах виртуального музея ФРГ) [Текст] /Федотова О.Д., Латун В.В., Парастатова В.В. // Современные исследования социальных проблем. – 2015. – № 10.
128. Федотова О.Д. Проблема формирования математического мышления в «Дидактическом катехизисе» немецкого педагога Адольфа Дистервега: предметная спецификация и советы учителю [Текст] / Интернет-журнал Науковедение. – 2015. № 5. [Электронный ресурс]

129. Шевелев А.Н. Андрагогические принципы преподавания истории педагогики в системе постдипломного педагогического образования. Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. – №2(11). Стр. 48–58.
130. Шевелев А.Н. Проблемы взаимодействия базового и постдипломного педагогического образования: зарубежный опыт. Научно-технические ведомости СПбГПУ. – 2012. – №147 (2). Стр. 288–299.
131. Шевелев А.Н. Образовательные стратегии развития современной школы в зарубежной педагогике / А.Н. Шевелев // Школьные технологии. – 2012. – № 1. С. 27–35.
132. Alheit, P. Alltag und Biographie. Studien zur gesellschaftlichen Konstitution biographischer Perspektiven. 2. Aufl. Bremen, 1996. – 245 S.
133. Arnold, R. Erwachsenenbildung: Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven. Schneider Verlag, 2006. – 296 S.
134. Arnold, R., Gieseke, W. Die Weiterbildungsgeschäft. Band 2: Bildungspolitische Konsequenzen. Luchterhand, 1999. – 262 S.
135. Arnold, R., Siebert, H. Die Verschränkung der Blicke: konstruktivistische Erwachsenenbildung im Dialog. Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2006. – 160 S.
136. Arnold, R., Nolda, S. Wörterbuch Erwachsenenbildung. Klinkhardt, 2010. – 334 S.
137. Arnold, R. Weiterbildung und Organisation. Zwischen Organisationslernen und lernenden Organisationen. Schmidt Vlg, 1995. – 196 S.
138. Arnold, R., Krämer-Stürzl, A., Siebert, H. Trainerkompetenz: Dozentenleitfaden: Erwachsenenpädagogische Grundlagen für die berufliche Weiterbildung: Planung und Unterrichtsbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung. Cornelsen Verlag Scriptor, 2011. – 248 S.
139. Arnold, R. Ich lerne, also bin ich: Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Carl-Auer, 2007. – 236 S.
140. Arnold, R. Erwachsenenbildung: Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven. Schneider Verlag, 2006. – 296 S.

141. Arnold, R. Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit: Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung. Schneider Verlag Hohengehren, 2005. – 282 S.
142. Barz, H., Tippelt, R. Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Praxishandbuch Milieumarketing. W. Bertelsmann Verlag GmbH, 2007. – 190 S.
143. Baethge, M., Baethge-Kinsky, V. Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Waxmann, 2004. – 358 S.
144. Baldauf-Bergmann, K. Erwachsenenbildung im Wandel. Schneider Verlag Hohengehren, 2005. – 265 S.
145. Behavior Settings: A revision and extension of Roger G. Barker's Ecological Psychology, Schoggen, P (1989), Stanford University Press, Stanford, CA. – 257 P.
146. Bleil, N. Interkulturelle Kompetenz in der Erwachsenenbildung: Ein didaktisches Modell für die Trainingspraxis. Lang, Peter Frankfurt, 2006. – 380 S.
147. Borinski, F. Der Weg zum Mitbürger. Die politische Aufgabe der freien Erwachsenenbildung in Deutschland. Düsseldorf, 1954. – 180 S.
148. Brödel, R. Dropout – Kursabbruch. Opladen Schwalfenberg, 1994. – 399 S.
149. Brödel, R. Grenzüberschreitende Erwachsenenbildung. Waxmann, 2001. – 298 S.
150. Brödel, R. Weiterbildung als Netzwerk des Lernens: Differenzierung der Erwachsenenbildung. Bertelsmann, 2004. – 330 S.
151. Busse, J. u.a. Bildungsträger werden Bildungsdienstleister. Konzepte, Erfahrungen und Perspektiven. Bertelsmann, 2005. – 155 S.
152. Dahm, G., Gerhard, R., Graebner, G. Wörterbuch der Weiterbildung. Kösel-Verlag, 1984. – 400 S.
153. Decker, F. Handbuch der Weiterbildung für die Praxis in Wirtschaft und Verwaltung, Bd.7, Grundlagen und neue Ansätze in der Weiterbildung. Carl Hanser, 1984. – 436 S.

154. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Trends der Weiterbildung: DIE-Trendanalyse 2010. Bertelsmann, 2010. – 183 S.
155. Dollhausen, K., Feld, T., Seitter, W. Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung (Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens (TELLL)). VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010. – 360 S.
156. Dollhausen, K. Planungskulturen in der Weiterbildung: Angebotsplanungen zwischen wirtschaftlichen Erfordernissen und pädagogischem Anspruch. Bertelsmann, 2008. – 128 S.
157. Döring, K. Handbuch Lehren und Trainieren in der Weiterbildung. Beltz, 2008. – 352 S.
158. Dürrschmidt, P., Koblitz, J. u.a. Methodensammlung für Trainerinnen und Trainer. ManagerSeminare, 2011. – 368 S.
159. Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen. Folge 4. Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung / Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen. Klett, 1964. – 77 S.
160. Engel, M., Wohlfahrt, U. Die nächste Generation - Junge Erwachsene als Teilnehmende der Weiterbildung von morgen. Bertelsmann, 2003. – 236 S.
161. Faulstich, P., Zeuner, Ch. Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Juventa, 2006. – 272 S.
162. Faulstich, P., Zeuner, Ch. Erwachsenenbildung und soziales Engagement. Bertelsmann, 2001. – 304 S.
163. Faulstich, P., Zeuner, Ch. Bachelor / Master: Erwachsenenbildung. Beltz, 2010. – 191 S.
164. Faulstich, P. u.a. Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Herausforderungen der Lernkulturentwicklung. Bertelsmann, 2005. – 227 S.
165. Feld, T. Netzwerke und Organisationsentwicklung in der Weiterbildung. Bertelsmann, 2011. – 166 S.

166. Forneck, H.-J., Wrana, D. Ein parzeliertes Feld: eine Einführung in die Erwachsenenbildung. Bertelsmann, 2005. – 234 S.
167. Frerichs, S. Grundlagen des erkenntnistheoretischen Konstruktivismus., in: Ders.: Bausteine einer systemischen Nachrichtentheorie, Diss. 1999, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2000. – 268 S.
168. Friebe, J., Hussain, S. u.a. Inklusion und Weiterbildung: Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bertelsmann, 2009. – 316 S.
169. Fuhr, T., Gonon, Ph., Hof, Ch. Erwachsenenbildung - Weiterbildung. Handbuch der Erziehungswissenschaft 4. UTB, 2010. – 555 S.
170. Gaylor, C. Didaktik und Methodik der Erwachsenenbildung/Weiterbildung: Grundlagen und Standpunkte der theoretischen Diskussion. Grin Verlag, 2010. – 40 S.
171. Gnahs, D. Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente: Studentexte für Erwachsenenbildung. Bertelsmann, 2010. – 132 S.
172. Gieseke, W. Lebenslanges Lernen und Emotionen: Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bertelsmann, 2009. – 280 S.
173. Gieseke, W. Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung: Studentexte für Erwachsenenbildung. Bertelsmann, 2008. – 121 S.
174. Geißler, H. Weiterbildungsmarketing. Ziel, 1997. – 291 S.
175. Götz, K. Interkulturelles Lernen / Interkulturelles Training. Hampp, Mering, 2010. – 267 S.
176. Gruber, Ch. Determinanten des Kursabbruchs in der Erwachsenenbildung. BWP Verlag, 1985. – 179 S.
177. Jagenlauf M., Schulz M. u.a. Weiterbildung als quartärer Bereich. Bestand und Perspektive nach 25 Jahren. Luchterhand, 1995. – 477 S.
178. Hanke, U. Evaluieren von Weiterbildung: Theoretische Grundlagen und praktische Vorschläge. Kovac, 2005. – 318 S.

179. Hartig, Ch. Berufskulturelle Selbstreflexion: Selbstbeschreibungslogiken von ErwachsenenbildnerInnen (Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens (TELLL)). VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008. – 357 S.
180. Hartz, S. Qualität in Organisationen der Weiterbildung: Eine Studie zur Akzeptanz und Wirkung von LQW (Organisation und Pädagogik). VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011. – 361 S.
181. Herbrich, E., Jurkeit, J. Lebenslanges Lernen und Bildungsberatung zwischen Theorie und Praxis. Karin Kramer Verlag, 2004. – 127 S.
182. Hessische Blätter für Volksbildung 1/2007. Hessischer Volkshochschulverband, 2007. – 95 S.
183. Heuer, U., Siebers, R. Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts: Festschrift für Wiltrud Gieseke. Waxmann Verlag GmbH, 2007. – 496 S.
184. Hof, Ch. u.a. Erwachsenenbildung im demographischen und sozialen Wandel. Schneider Verlag Hohengehren, 2010. – 214 S.
185. Hof, Ch. Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft: Lebenslanges Lernen: Eine Einführung: Bd 4. Kohlhammer, 2009. – 205 S.
186. Huntemann, H., Weiß, Ch. Volkshochschul-Statistik 48. Folge, Arbeitsjahr 2009. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen, 2010. – 76 S.
187. Kade, J., Nittel, D., Seittel, W. Grundriss der Pädagogik /Erziehungswissenschaft: Einführung in die Erwachsenenbildung / Weiterbildung: BD 11. Kohlhammer, 2007. – 236 S.
188. Kaiser, A. Kaiser, R. Metakognition. Neuwied, 1999. – 98 S.
189. Kaiser, A. Sinn und Situation. Bad Heilbrunn, 2000. – 138 S.
190. Klaus, K., Silke, T. Kooperatives Lernen: Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler, 2005. – 186 S.
191. Klimperle, D. Einführung in das Berufsfeld der Erwachsenen- und Weiterbildung: Professionelles Handeln zwischen theoretischem Anspruch und Realität. Logophon, 2008. – 96 S.

192. Klingovsky, U. Schöne Neue Lernkultur: Transformationen der Macht in der Weiterbildung. Eine gouvernementalitätstheoretische Analyse. Transcript, 2009. – 234 S.
193. Knoblauch, F. Das interkulturelle Training als Veranstaltung der Erwachsenenbildung: Eine Überprüfung der Relevanz der didaktischen Prinzipien Horst Sieberts für interkulturelle Trainings. Grin Verlag, 2010. – 64 S.
194. Knoll, J. Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung in Deutschland. Böhlau, 1997. – 301 S.
195. Knoll, J. Internationale Weiterbildung und Erwachsenenbildung. Konzepte, Institutionen, Methoden. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1996. – 252 S.
196. Knoll, J. Kurs- und Seminarmethoden: Ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen. Beltz, 2007. – 261 S.
197. Knoll, J. Lebenslanges Lernen. Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis. Hoffmann und Campe, 1974. – 346 S.
198. Knowles, M. u.a. Lebenslanges Lernen: Andragogik und Erwachsenenbildung. Spektrum Akademischer Verlag, 2006. – 342 S.
199. Krause, M. Die Generation "50plus" - eine Herausforderung für die Institutionen der politischen Erwachsenenbildung. Grin Verlag, 2011. – 140 S.
200. Kruse, A. Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte: Multidisziplinäre Antworten auf Herausforderungen des demografischen Wandels. Bertelsmann, 2007. – 248 S.
201. Künzel, K. Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis. Böhlau, 2005. – 284 S.
202. Kuwan H. u.a. Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Das Bundesministerium f. Bildung, Wissenschaft und Forschung. 2005. – 473 S.
203. Lifelong Learning in Europe: Vol.XV Issue 1/2011 Exporting Education. <http://lline.fi>.

204. Lifelong Learning in Europe: Vol.XIV Issue 4/2009 Learning Generations. <http://lline.fi>.
205. Lifelong Learning in Europe: Vol. XIV Issue 2/2009 Lifelong Learning as a Right? European Perspectives. <http://lline.fi>.
206. Lifelong Learning in Europe: Vol. X issue 3/2005 Possibilities for a future of lifelong learning. Special 10th Anniversary Issue. <http://lline.fi>.
207. Loebe, H. Weiterbildung auf dem Prüfstand: mehr Innovation und Integration durch neue Wege der Qualifizierung. Bertelsmann, 2006. – 218 S.
208. Lussi, S. E-Learning und Blended Learning als Ausweg aus der Weiterbildungskrise. Grin Verlag, 2009. – 76 S.
209. Malwitz-Schütte, M. Lernen im Alter: Wissenschaftliche Weiterbildung für ältere Erwachsene. Waxmann, 1998. – 368 S.
210. Marek, J. Lebenslanges Lernen - Notwendigkeit oder Zwang?: Die Praxismethode "Elevator Pitch". Grin Verlag, 2011. – 92 S.
211. Meissner, K. Erwachsenenbildung als kulturelle Aufgabe. Braunschweig, 1976. – 218 S.
212. Meister, D. Online-Lernen und Weiterbildung (Bildung und Neue Medien). VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004. – 249 S.
213. Mertens, G., Frost, U., Böhm, W. Handbuch der Erziehungswissenschaft. Herausgegeben im Auftrag der Görres-Gesellschaft: Handbuch der Erziehungswissenschaft, Bd.2: Schule, Erwachsenenbildung, Weiterbildung. Schöningh, 2009. – 1286 S.
214. Molzberger, G. Rahmungen informellen Lernens: Zur Erschließung neuer Lern- und Weiterbildungsperspektiven. Deutscher Universitätsverlag, 2007. – 262 S.
215. Negt, O. Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie der Arbeiterbildung. Europ. Vlg.-Anst., H., 1997. – 135 S.
216. Nitschke, P. Trainings planen und gestalten: Professionelle Konzepte entwickeln, Inhalte kreativ visualisieren, Lernziele wirksam umsetzen. managerSeminare Verlag, 2011. – 287 S.

217. Nolda, S. Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung. WBG, Darmstadt, 2008. – 149 S.
218. Nolda, S. Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft. Klinkhardt, 2002. – 189 S.
219. Nuissl, E., Pehl, K. Porträt Weiterbildung. Deutschland. 3. Auflage. W. Bertelsmann Verlag GmbH, 2004. – 72 S.
220. Nuissl, E. Einführung in die Weiterbildung: Zugänge, Probleme und Handlungsfelder. Ziel, 2008. – 187 S.
221. Nuissl, E. 50 Jahre für die Erwachsenenbildung: Das DIE - Werden und Wirken eines wissenschaftlichen Service Instituts. Bertelsmann, 2007. – 143 S.
222. Opaschowski, H. Methoden der Animation. Bad Heilbrunn, 1981. – 146 S.
223. Olbrich, J. Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Leske + Budrich Verlag, 2001. – 456 S.
224. Pietraß, M. Mediale Erfahrungswelt und die Bildung Erwachsener. Grundlagen einer Medienpädagogik für Erwachsene. Bertelsmann, 2006. – 160 S.
225. Pongratz, L. Kritische Erwachsenenbildung: Analysen und Anstöße. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010. – 181 S.
226. Pöggeler, F, Wolterhoff, B. Neue Theorien der Erwachsenenbildung. Kohlhammer W., 1982. – 200 S.
227. Quetz, J., Handt, G., Deutsches Institut f. Erwachsenenbildung (DIE) Neue Sprachen lehren und lernen: Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung. Bertelsmann, 2002. – 160 S.
228. Quilling, E., Nicolini, H. Erfolgreiche Seminargestaltung: Strategien und Methoden in der Erwachsenenbildung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009. – 165 S.
229. Reich, K. Konstruktivistische Didaktik: Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. Beltz, 2008. – 312 S.

230. Reiner, B. Weiterbildung als Netzwerk des Lernens: Differenzierung der Erwachsenenbildung. Bertelsmann, 2004. – 330 S.
231. REPORT 4/2004. Pisa für Erwachsene. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. 27. Jahrgang / E. Nuissl, Ch. Schiersmann, H. Siebert. Bertelsmann, 2004. – 96 S.
232. REPORT 3/2007. Weiterbildung und Gerechtigkeit: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung / E. Nuissl. Bertelsmann, 2007. – 96 S.
233. REPORT 03/2009 Messverfahren und Benchmarks in der Weiterbildung: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Bertelsmann W., 2009. – 92 S.
234. REPORT 01/2009 Religion, Ethik und Erwachsenenbildung: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Bertelsmann W., 2009. – 92 S.
235. REPORT 02/2009 Popular Education: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Bertelsmann W., 2009. – 92 S.
236. Robinsohn, S. Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied, 3. Auflage, 1972. – 92 S.
237. Rosenblatt, B., Bilger, F. Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland: Sozialforschung. Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2008. – 94 S.
238. Rosenblatt, B. u.a. Weiterbildungsverhalten in Deutschland 1 und 2: Doppelband. Bertelsmann, 2008. – 477 S.
239. Rosenblatt, B., Bilger, F. Weiterbildungsbeteiligung 2010: Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bertelsmann, 2011. – 286 S.
240. Schäfer, E. Wissenschaftliche Weiterbildung als Transformationsprozess. Theoretische, konzeptionelle und empirische Aspekte. VS Verlag, 1988. – 292 S.
241. Schiersmann, Ch. Berufliche Weiterbildung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007. – 272 S.

242. Schlutz, E. Lernkulturen. Bertelsmann, 1999. – 86 S.
243. Schmidt, T. Kommunikationstrainings erfolgreich leiten: Der Seminarfahrplan. Managerseminare Verlag, 2009. – 236 S.
244. Schmitt, A. Die realistische Wende in der Erwachsenenbildung: Wissenschaftliche Studien und bildungspolitische Konzeptionen. Grin Verlag, 2011. – 40 S.
245. Schneider, K. Die Teilnahme und die Nicht-Teilnahme Erwachsener an Weiterbildung. Klinkhardt, 2004. – 198 S.
246. Schneider, R. u.a. Wandel der Lehr- und Lernkulturen. Bertelsmann, 2009. – 261 S.
247. Schoger, W. Andragogik? Zur Begründung einer Disziplin von der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2004. – 297 S.
248. Schöll, I., Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Marketing in der öffentlichen Weiterbildung: Studentexte für Erwachsenenbildung. Bertelsmann, 2004. – 135 S.
249. Schrader, J. Struktur und Wandel der Weiterbildung. Bertelsmann, 2011. – 300 S.
250. Schrader, J. Lerntypen bei Erwachsenen: Empirische Analysen zum Lernen und Lehren in der beruflichen Weiterbildung. Klinkhardt, 2008. – 296 S.
251. Schröder-Naef, R. Lerntraining für Erwachsenenbildung. 5. Auflage. Beltz Verlag, 2001. – 214 S.
252. Schröder H., Gilberg, R. Weiterbildung Älterer im demografischen Wandel: empirische Bestandaufnahme und Prognose. Bertelsmann, 2005. – 174 S.
253. Schulenberg, W. Strukturplan Weiterbildung. Köln, 1975. – 74 S.
254. Schüßler, I., Thurnes, Ch. Lernkulturen in der Weiterbildung. Bertelsmann, 2005. – 148 S.
255. Seitter, W. Geschichte der Erwachsenenbildung: Eine Einführung. Bertelsmann, 2007. – 200 S.

256. Siebert, H. Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 5. Auflage. Wolters Kluwer Deutschland GmbH, 2009. – 332 S.
257. Siebert, H. Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Konstruktivistische Perspektiven. 3. Auflage. ZIEL Verlag, 2010. – 174 S.
258. Siebert, H. Pädagogischer Konstruktivismus: lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung. Weinheim, 2005. – 150 S.
259. Siebert, H. Theorien für die Praxis. Bertelsmann, 2011. – 136 S.
260. Siebert, H. Lernen und Bildung Erwachsener. Bertelsmann, 2011. – 200 S.
261. Siebert, H. Methoden für die Bildungsarbeit: Leitfaden für aktivierendes Lehren. Bertelsmann, 2010. – 170 S.
262. Stary, J. Pocket-Guide Erwachsenen-/Weiterbildung: Eine lexikalische Orientierung über erwachsenen-/weiterbildungsbezogene Institutionen, Datenbanken /Deklarationen, - Messen /Tagungen /Preise. Shaker, 2007. – 159 S.
263. Stentzel, M. Lernschwierigkeiten von Erwachsenen in der beruflichen Weiterbildung. Frankfurt am Main; Bern; New York: Lang, 1986. – 158 S.
264. Strukturplan für das Bildungswesen. Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen d. Bildungskommission von Erdmann K. Klett-Cotta, 1988. – 398 S.
265. Thomae, H. Psychologische Antropologie. Bertelsmann, 2009. – 132 S.
266. Tietgens, H. Zwischenpositionen in der Geschichte der Erwachsenenbildung seit der Jahrhundertwende. Klinkhardt, 1998. – 248 S.
267. Tietgens, H. Die Erwachsenenbildung. Juventa Verlag GmbH, 1989. – 216 S.
268. Tippelt, R., Hippel, A. Handbuch: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Verlag für Sozialwissenschaften, 2010. – 1105 S.
269. Tippelt, R., Schmidt, B. u.a. Bildung Älterer: Chancen im demografischen Wandel. Bertelsmann, 2009. – 223 S.

270. Unterricht mit Erwachsenen: Zur situationsorientierten Weiterbildung in Wirtschaft und Beruf. Luchterhand, 1999. – 208 S.

271. Vonken, M. Handlung und Kompetenz: Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2005. – 207 S.

272. Weidenmann, B. Erfolgreiche Kurse und Seminare: Professionelles Lernen mit Erwachsenen. Beltz, 2011. – 209 S.

273. Weidenmann, B. Handbuch Active Training: Die besten Methoden für lebendige Seminare. Beltz, 2008. – 328 S.

274. Weinberg, J. Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Klinkhardt, Julius, 2000. – 179 S.

275. Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES Trendbericht. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Bonn, 2014. – S. 80.

276. Wennemann, M. Bildungspolitik und Bildungsentwicklung. Gesetzgebung und ihre Auswirkung in der Jugend-, Erwachsenen- und Weiterbildung. Leske + Budrich, 1999. – 265 S.

277. Wirtschaft und Weiterbildung; Bd. 27 Zukunft der betrieblichen Bildung: Ökonomisierung, selbstorganisiertes Lernen, Wissensmanagement, neue Lernmedien. Bertelsmann, 2001. – 98 S.

278. Wirtschaft und Weiterbildung; Bd. 19 Betriebliche Weiterbildung im Internet: Didaktik - Produktion – Organisation. Bertelsmann, 2001. – 98 Seiten. Bertelsmann, 2001. – 98 S.

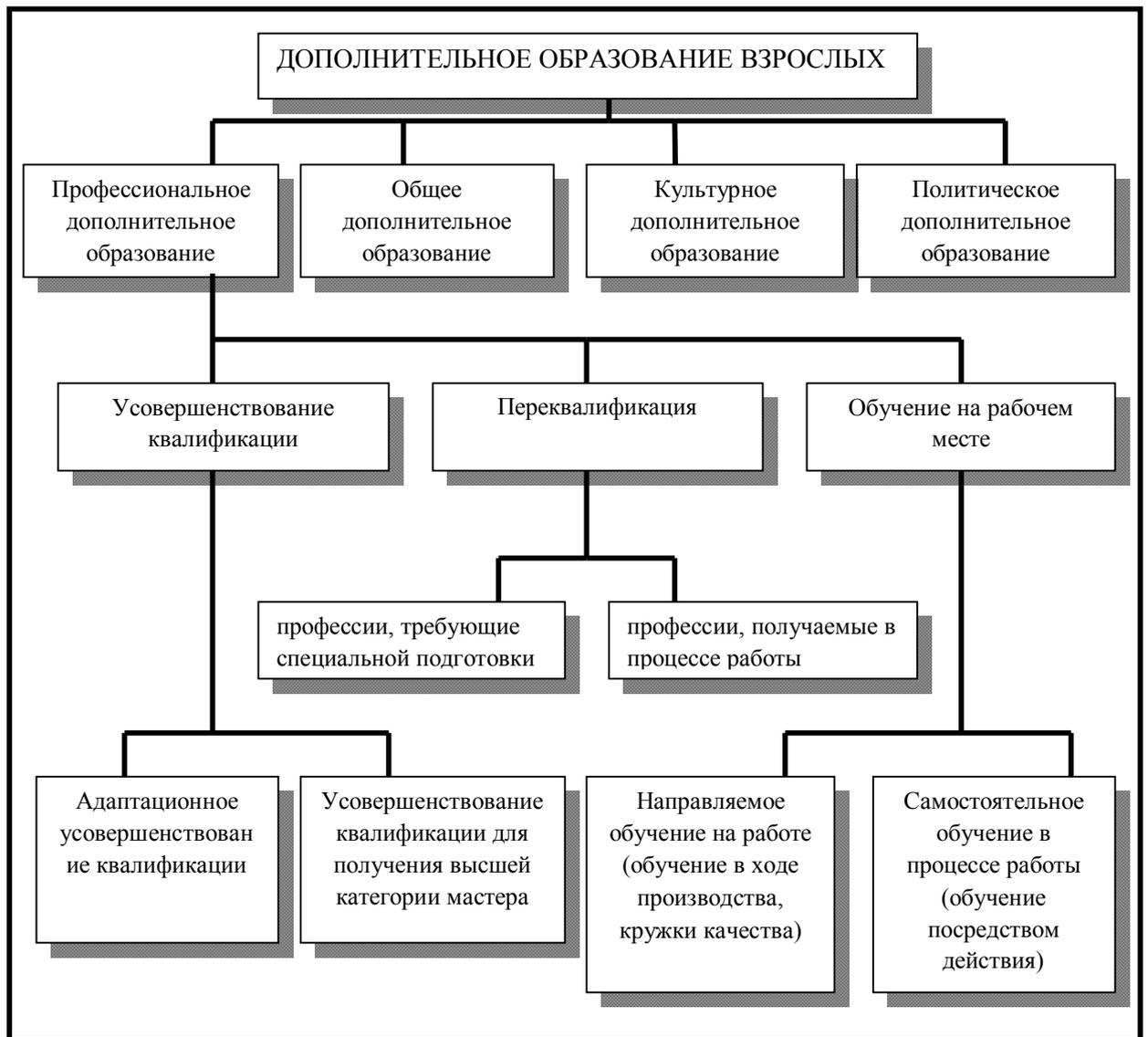
279. Witt, C., Czerwionka, T. Mediendidaktik: Studientexte zur Erwachsenenbildung. Bertelsmann, 2006. – 136 S.

280. Wittpoch, J. Einführung in die Erwachsenenbildung. 2. Auflage. UTB Verlag Barbara Budrich, 2009. – 224 S.

281. Wittpoch, J. Recht, Politik und Struktur der Weiterbildung: Eine Einführung. Schneider Hohengehren, 1997. – 163 S.

282. Wurm, S. Informelles Lernen: Ein Überblick. Diplomica Verlag, 2007. – 94 S.
283. Zech, R., Dehn, C. u.a. Organisationen in der Weiterbildung: Selbstbeschreibungen und Fremdbeschreibungen. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009. – 271 S.
284. <http://www.die-bonn.de/institut/wir-ueber-uns/geschichte.aspx>
285. [https://de.wikipedia.org/wiki/Deutsches\\_Institut\\_für\\_Erwachsenenbildung](https://de.wikipedia.org/wiki/Deutsches_Institut_für_Erwachsenenbildung)
286. <http://www.arbeitundleben.de/erwachsenenbildung>
287. [http://www.adb.de/interkulturelles\\_lernen](http://www.adb.de/interkulturelles_lernen)
288. <https://www.arbeitsagentur.de/web/content/DE/Presse/Statistik/index.htm>
289. <http://www.bdtv.de>
290. <http://www.familienbildung.de/termine/elternberaterin.php>
291. <http://www.bdu.de/wer-wir-sind/unsere-fachverbaende/personalberatung/>
292. <http://www.bpb.de/politik/innenpolitik/arbeitsmarktpolitik/>
293. [https://www.dekra-akademie.de/de/topics\\_3/themen\\_entry1\\_886.jsp](https://www.dekra-akademie.de/de/topics_3/themen_entry1_886.jsp)
294. [http://www.deae.de/Archiv/WeiterbildungsstatistikVerbund\\_2012.pdf](http://www.deae.de/Archiv/WeiterbildungsstatistikVerbund_2012.pdf)
295. <http://www.degefest.de/dokumente.aspx>
296. <http://www.dihk-verlag.de/bildungspolitik.html>
297. <https://www.dvv-vhs.de/der-verband/volkshochschulen.html>
298. <http://www.dgb-bildungswerk.de/selbstdarstellung.html>
299. [http://www.kath.de/kurs/bildung\\_erziehung/kirchliche\\_erwachsenenbildung.php](http://www.kath.de/kurs/bildung_erziehung/kirchliche_erwachsenenbildung.php)
300. <http://www.laaw-nrw.de>
301. <http://www.leb-sachsen.de/cms/bildungsgutschein>
302. <http://www.sap.com>
303. <http://www.die-tuev-akademie.de/beratung/bildungsberatung/>
304. <http://www.unilog-integrata.de>

305. <https://www.vwa.de/vwa-studium>
306. <http://www.vw-coaching.de>
307. <http://wis.ihk.de/ihk-pruefungen/weiterbildungsstruktur.html>
308. <http://www.wkr-ev.de/55jahrewk.pdf>
309. <http://www.keinabschlussohneanschluss.nrw.de/>
310. <http://www.zfu.de/fernunterricht.html>
311. <https://www.bibb.de/de/257.php>
312. [http://www.dipf.de/de/forschung/forschungsthemen#c3=&b\\_start=0](http://www.dipf.de/de/forschung/forschungsthemen#c3=&b_start=0)
313. <https://www.bmbf.de/de/weiterbildung-71.html>
314. <http://fernschulen.de/publikationen#Infobroschüre>
315. <https://www.kmk.org/themen/allgemeine-weiterbildung.html>



**Рисунок 1: Структура системы дополнительного образования взрослых в Германии**

## ПРИЛОЖЕНИЕ № 2.

Таблица 1:

### Методы обучения, используемые в системе дополнительного образования взрослых в Германии

<i>Концепции</i>	<i>Методы</i>
<i>Образовательная концепция</i>	Доклад, реферат, дискуссия, конференция, лекция, семинар, групповая работа, метод «за» и «против», «аквариум», записки дяди Отто и др.
<i>Программная концепция</i>	Коллегиальная консультация, оценочные группы, круглый стол, анализ текста, опросы, интервью, показ, наблюдение и др.
<i>Идентичностная концепция</i>	Партнерское интервью, географическая карта, метод «принесите вещи», дневник, метод смешанных групп, метод растущей группы, ролевые игры, дебаты, слушания, мастерские прошлого и будущего и др.
<i>Анимационная концепция</i>	Оформление коллажей, написание текстов, описание картинок, пантомима, ролевая игра, «живая картина», проекты, изготовление листовок, стенгазет, видео, организация выставок и др.
<i>Социальная концепция</i>	Метод сэндвича, импульсный реферат, составление портфолио, подиумная дискуссия, игры на ассоциации, опрос экспертов, мозговой штурм, пресс-конференция, работа в мини группах, в парах, пленум, работа с партнером и др.

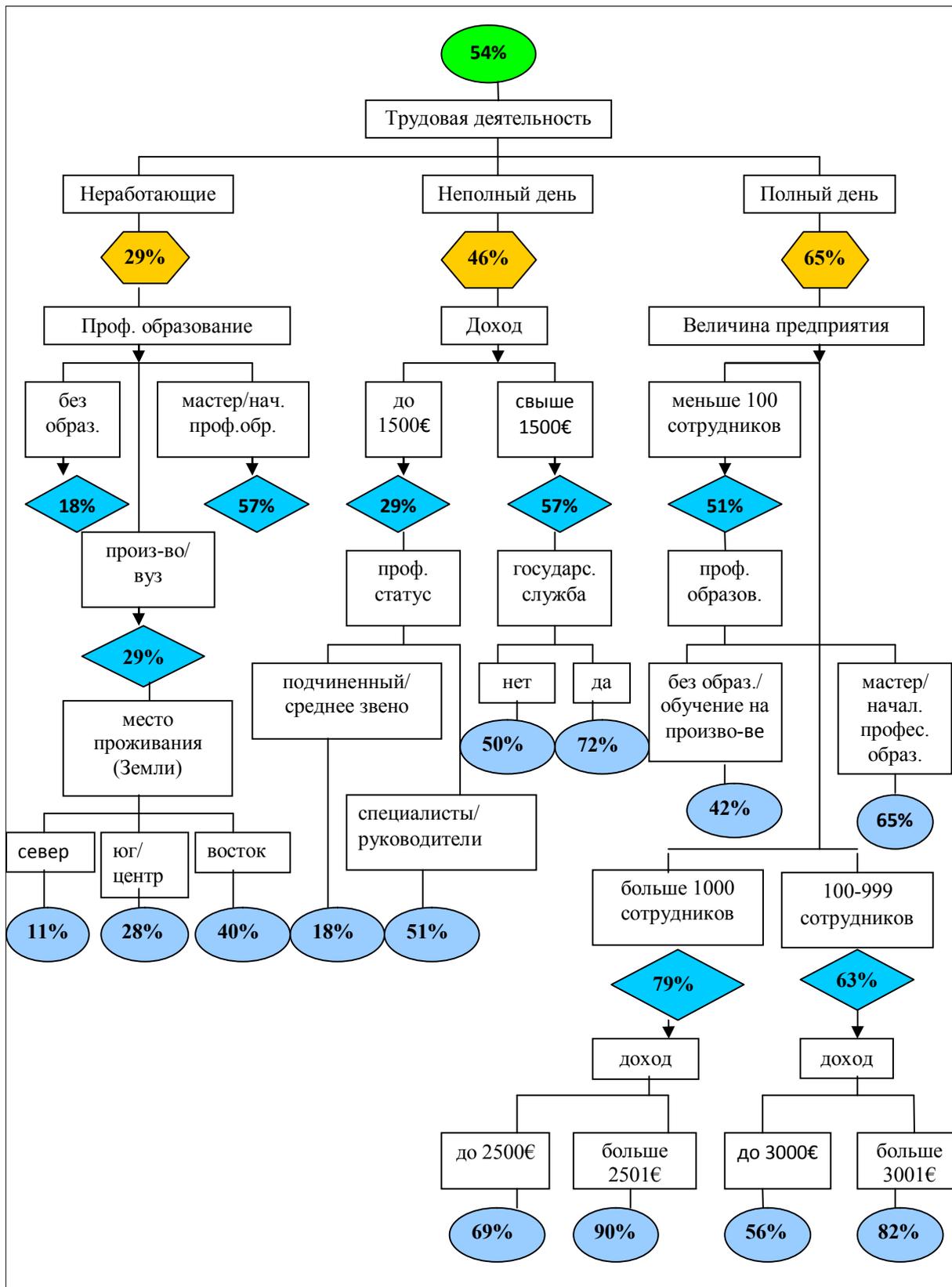
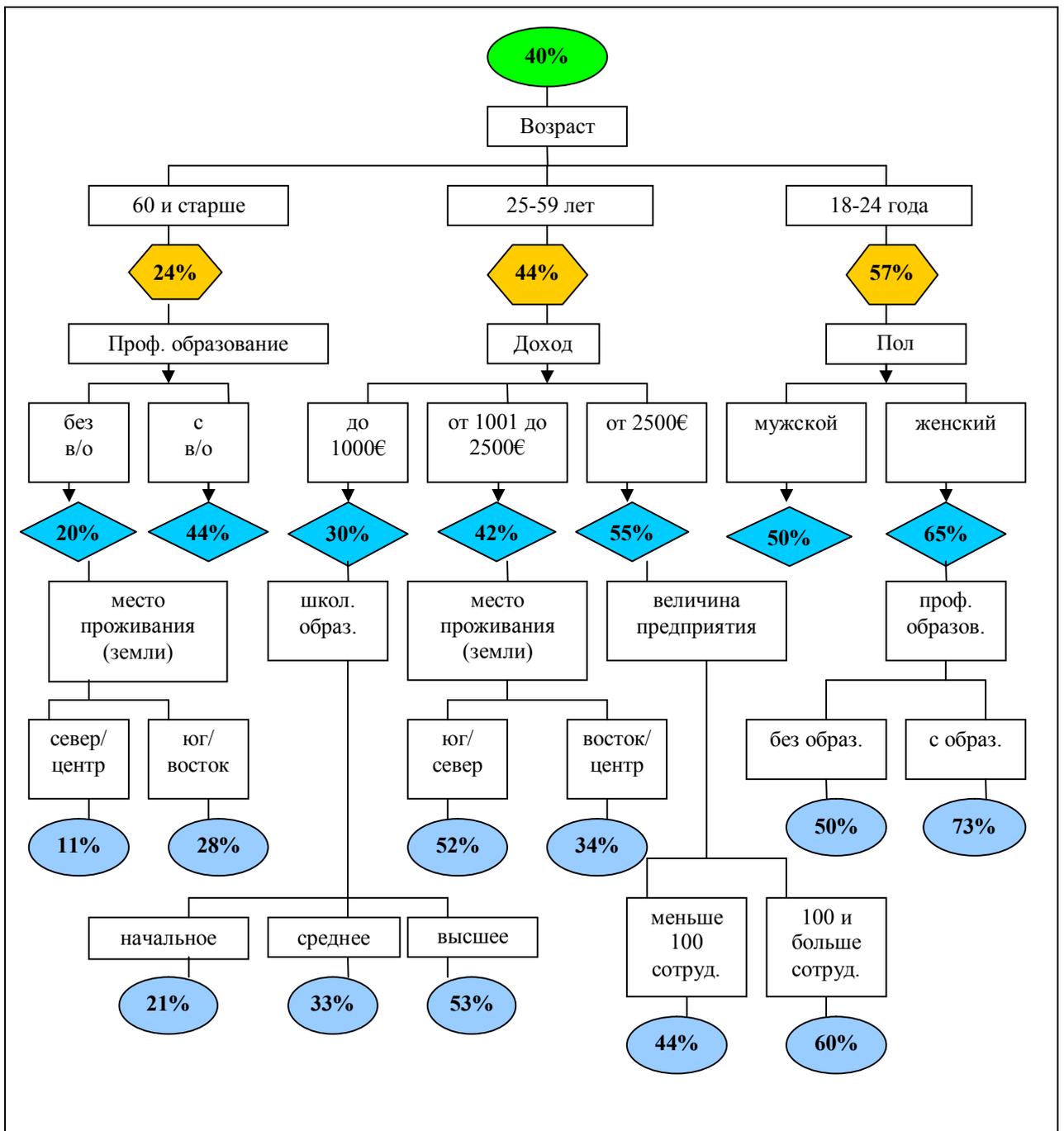
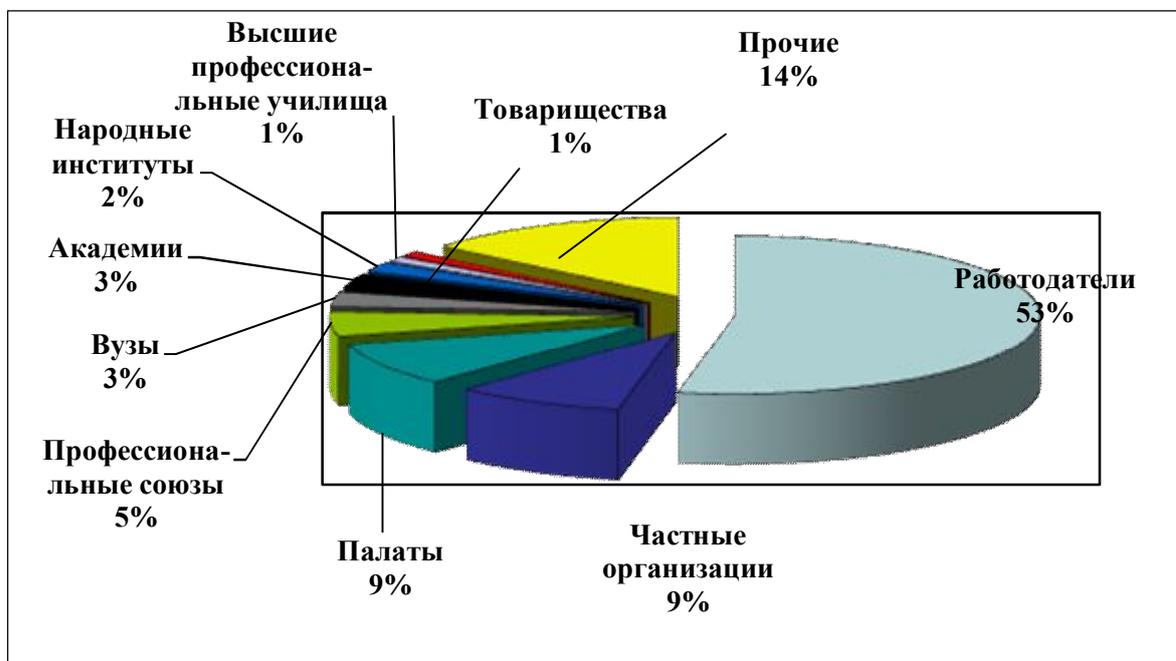


Рисунок 1: Факторы влияния на доли участия в профессиональном дополнительном образовании взрослых (в % соотношении)

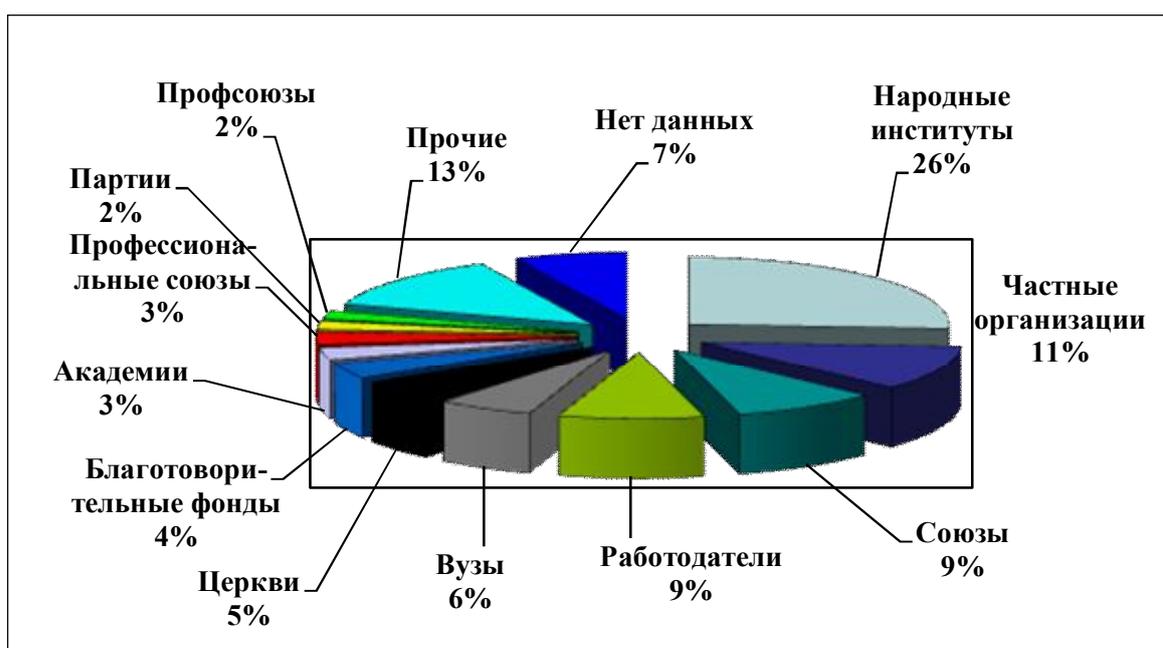


**Рисунок 2: Факторы влияния на доли участия в *общем* дополнительном образовании взрослых (в % соотношении)**

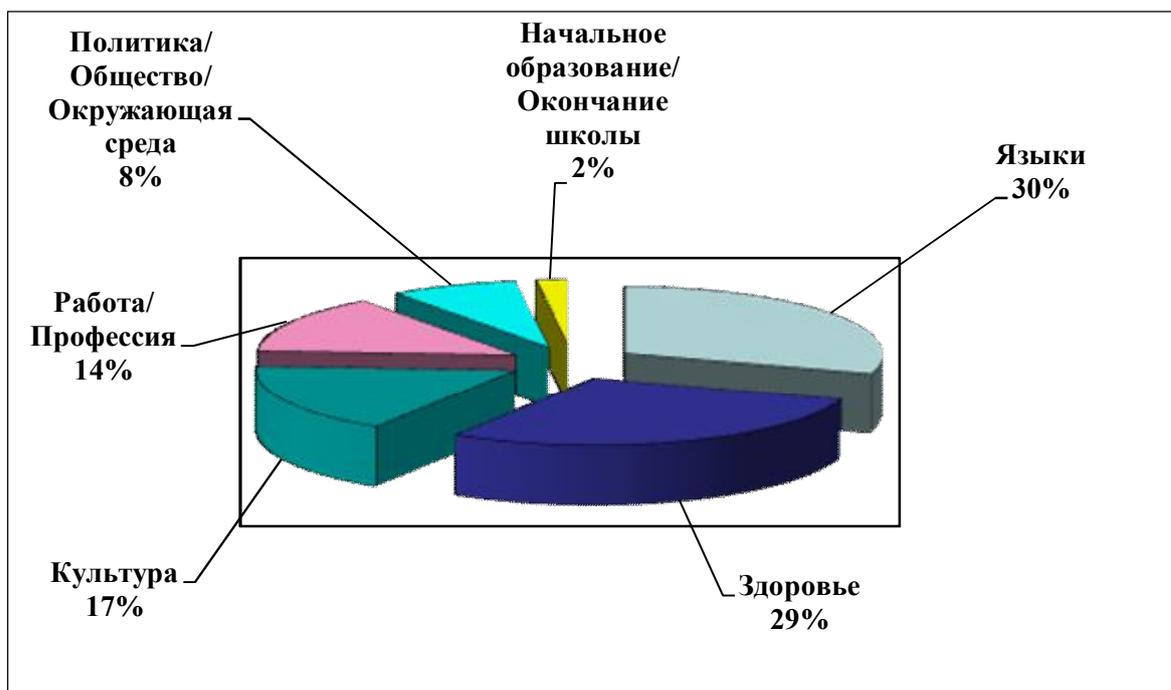
**Провайдеры и содержание обучения в системе дополнительного образования взрослых в современной Германии.**



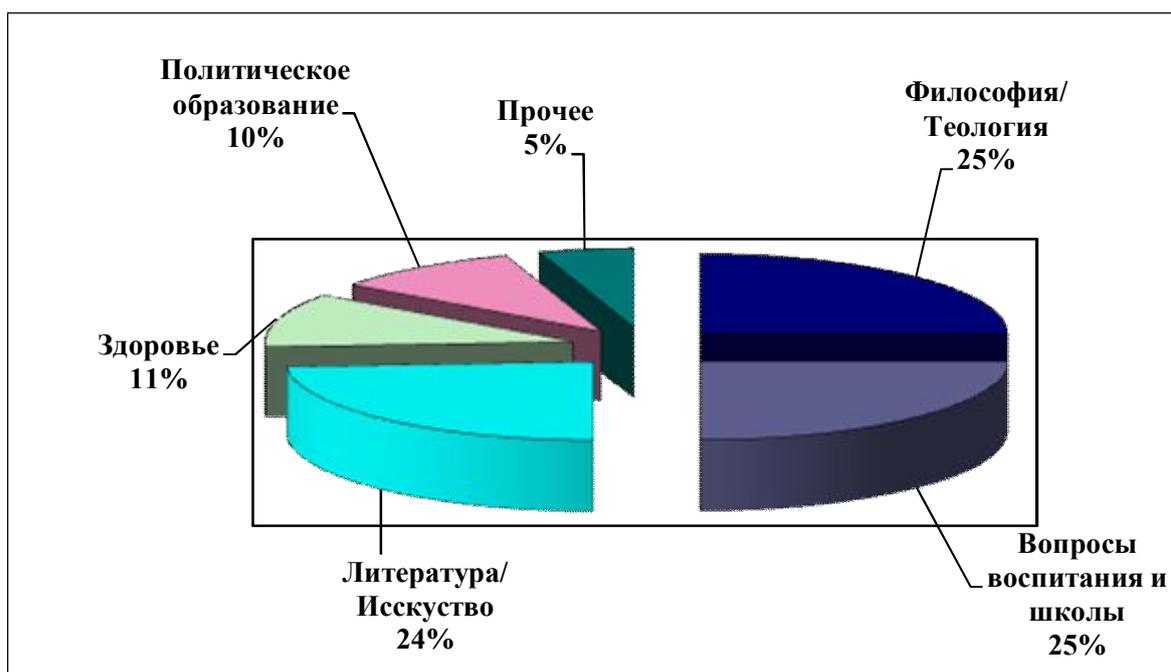
**Рисунок 1. Организаторы профессионального дополнительного образования**



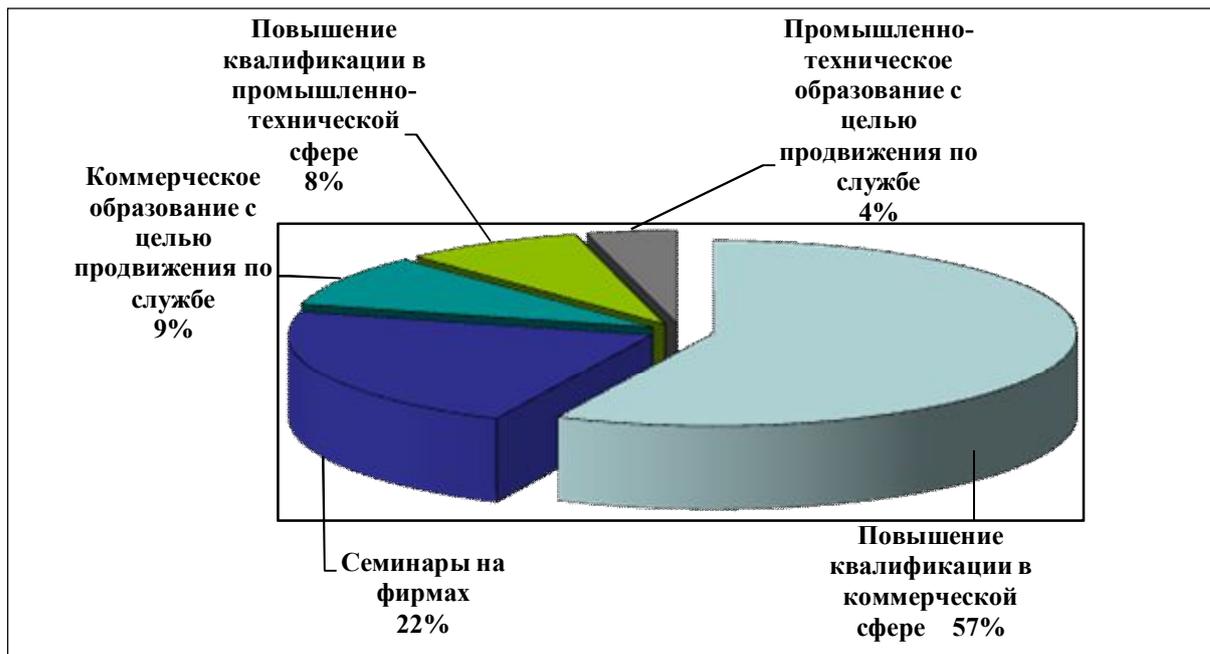
**Рисунок 2. Организаторы общего дополнительного образования**



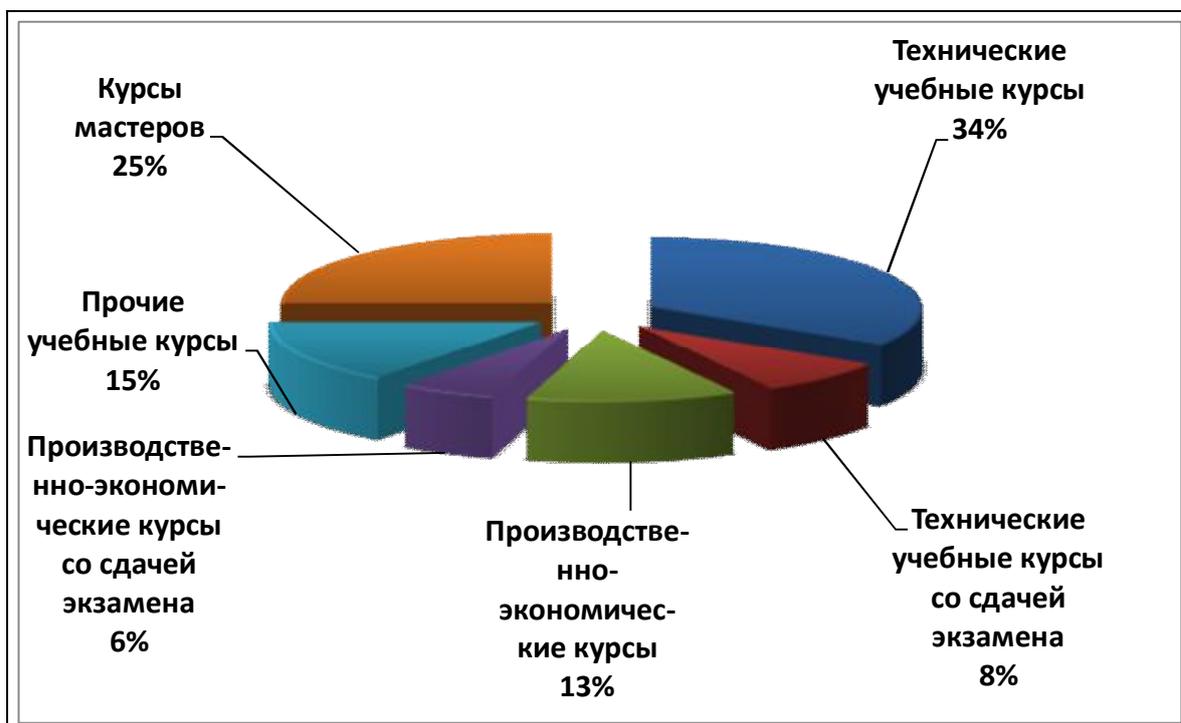
**Рисунок 3. Содержание программ курсов народных институтов**



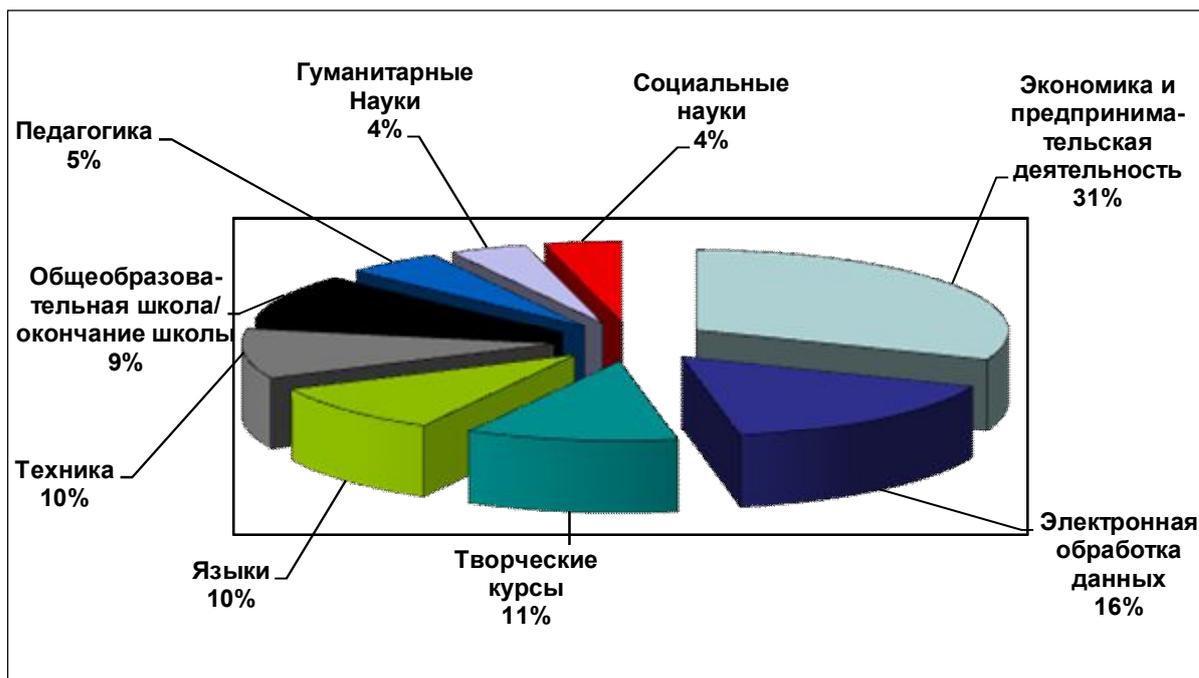
**Рисунок 4. Содержание программ евангелического образования взрослых**



**Рисунок 5. Содержание программ дополнительного образования торгово-промышленных палат**



**Рисунок 6. Содержание программ дополнительного образования ремесленных палат**



**Рисунок 7. Доли участия населения Германии в заочном образовании по тематическим областям**

**Словарь понятий и терминов, используемых в немецкой научной литературе**

**Allgemeine Bildung:** общее образование поддерживается в рамках законов об образовании взрослых/ продолженном образовании. Термин обозначает различные учебные программы, не связанные с приобретением профессиональных квалификаций. К этому направлению, как правило, не причисляют политическое и культурное образование, хотя границы между ними очень размыты. Часто данный термин используется как головной термин для политического и культурного образования.

**Andragogik:** андрагогика это наука, которая занимается пониманием и организацией образования взрослых в течение всей жизни.

**Berufliche Bildung:** профессиональное образование представляет собой предложение по продолженному образованию, нацеленное непосредственно на приобретение профессиональных квалификаций. К этой категории относятся как предложения, направленные на адаптацию к требованиям рабочего места, так и длительные, завершающиеся получением сертификата мероприятия.

**Betriebliche Bildung:** производственное образование, организуемое на предприятии, чаще всего на крупных предприятиях и промышленных концернах. Обычно носит профессионально ориентированный характер, хотя иногда может содержать элементы общего и политического образования. Производственное образование отличается от внепроизводственного образования тем, что характеризуется профессионально квалифицирующими предложениями, которые независимо от принадлежности к предприятию открыты для всех рабочих.

**Bildungsurlaub:** образовательный отпуск является оплачиваемым освобождением от работы для участия в учебных мероприятиях. Во многих землях федерации регулируется соответствующим законом и составляет, как правило, 5 рабочих дней каждый год.

***Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB):*** Федеральный институт по профессиональному образованию с резиденцией в Бонне представляет собой подчиненное ведомство Федеральному министерству образования и науки; в известной степени суверенно регламентирует федеральные полномочия в профессиональном образовании. Сюда относится признание заочного обучения (в контакте с Центральным управлением по заочному обучению в Кельне) и развитие и регулирование профессионального продолженного образования.

***Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE):*** немецкий институт по образованию взрослых (НИОВ) представляет собой финансируемое союзом и землями сервисное учреждение научного общества Лейбница, которое занимается посредничеством между наукой и практикой в области образования взрослых в Германии.

***Einrichtungen:*** учреждения или организации продолженного образования, представляющие собой конкретные учреждения, которые составляют, проводят и отвечают за предложения по продолженному образованию.

***Erwachsenenbildung (EB):*** образование взрослых. Данный термин используется для обозначения, как процесса обучения взрослых людей, так и соответствующего сектора системы образования. В современной Германии под ним чаще всего понимают программы общего, политического и непрофессионального образования. Часто используется в качестве синонима для термина «продолженное образование» (Weiterbildung).

***Erwachsenenpädagogik:*** педагогика взрослых. Термин, используемый в качестве синонима андрагогики, а также для обозначения соответствующей специализации на педагогических специальностях.

***Fernunterricht:*** заочное обучение, происходящее с помощью мультимедийных средств, текстов и различной документации. В большинстве случаев связано с консультациями и фазами социально-организованного занятия. В Германии заочное обучение проводится

исключительно в частном порядке на коммерческой основе.

**Formaltes Lernen** (англ. formal learning): формальное (официальное) обучение, которое происходит в образовательных или подготовительных учреждениях, структурировано (по отношению к учебным целям, времени обучения) и ведет к получению сертификата. С точки зрения обучающихся формальное обучение является целенаправленным.

**Fortbildung**: профессиональное повышение квалификации, которое, как правило, основывается на уже полученном образовании.

**Informelles Lernen** (англ. informal learning): естественное обучение, которое происходит в повседневной жизни, на рабочем месте, в кругу семьи или в свободное время. Оно (по отношению к учебным целям, времени обучения) не структурировано и не ведет к получению сертификата. Естественное обучение может быть целенаправленным, однако, в большинстве случаев оно не намеренное, случайное.

**Kulturelle Bildung**: культурное образование является равноправной тематической составляющей образования взрослых и поддерживается государством наряду с общим и политическим образованием взрослых. Оно охватывает разнообразные учебные программы креативного характера (музыка, живопись, литературное творчество, здоровый образ жизни, спорт, философия и психология).

**Ländliche Erwachsenenbildung**: сельское образование взрослых. Одно из направлений в немецкой системе образования взрослых, организуемое в сельских регионах и для жителей сельской местности.

**Lebenslanglernen (LLL)**: образование на протяжении всей жизни (непрерывное образование) представляет собой устойчивое понятие, имеющее интернациональный характер. В Германии воплощение концепции образования на протяжении всей жизни связано с гарантией права на продолжение образования для всех желающих, повышением доли участников и улучшением взаимосвязей между различными уровнями и направлениями образования.

***Nicht-formales Lernen*** (англ. non-formal learning): неформальное обучение, которое происходит не в образовательных или профессионально-образовательных учреждениях и обычно не ведет к получению сертификата. Однако оно систематизировано (по отношению к учебным целям, продолжительности обучения и учебным средствам). С точки зрения обучающихся, данное обучение является целенаправленным.

***Öffentliche Hand***: органы государственной власти, такие как федерация, земли, общины, выделяющие финансовые средства на нужды образования взрослых из своих бюджетов.

***Politische Bildung***: политическое образование, одно из трех тематических направлений образования (наряду с общим, культурным и профессиональным) взрослых, поддерживаемое законодательством. К политическому образованию причисляются не только государственное образование, знакомящее с политическим устройством государства, но и общие учебные мероприятия, изучающие и обсуждающие актуальные для общества проблемы, а также семинары по представлению интересов рабочих на предприятии.

***Selbstgesteuertes Lernen***: самоуправляемое обучение (самостоятельное планирование образования на протяжении всей жизни). Понятие отождествляется с концентрацией на учащихся и учении. Значительный рост потребностей населения в образовании не всегда может быть обеспечен учреждениями. Вследствие этого учеба на рабочем месте, в социуме, при помощи СМИ и самоорганизованная учеба становятся важными компонентами данного понятия.

***Subsidiarität***: субсидиарность, вспомогательный характер правовых норм. Этот принцип заключается в том, что государство целенаправленно берет на себя решение задач по дополнительному образованию взрослых в тех областях, где существующие структуры, учреждения дополнительного образования взрослых, не справляются, обнаруживая дефицит в различных сферах (недостаток предложений по образованию, нехватка педагогических

кадров и т.д.)

**Träger:** представитель, организатор. Обозначает правовые структуры и организации, внутри которых функционируют учреждения продолженного образования взрослых. Представители – это союзы, объединения, коммун и фонды.

**Umschulung:** переобучение. Этот термин используется для мер профессионального дополнительного образования с целью получения квалификации для новой профессии. Особенно актуальным вопросом это является для рабочих в областях и отраслях, которым угрожает безработица.

**Volkshochschule (VHS):** народное образование. Термин использовался для обозначения продолженного образования взрослых до конца второй мировой войны. Характеризует, прежде всего, буржуазно-либеральную традицию общего образования.

**Volkshochschulen (VHS):** народные институты, представляющие собой центральные муниципальные учреждения продолженного (дополнительного) образования взрослых. Они поддерживаются местными органами самоуправления и государством, обеспечивают доступ различным социальным группам к широкому спектру образовательных услуг на всей территории Германии. Объединены на уровне земель в земельные союзы, на уровне федерации – в Немецкий союз народных институтов.

**Weiterbildung (WB):** продолженное образование (дополнительное образование взрослых). Термин, использующийся для обозначения сферы обучения взрослых в целом, т.е. включает общее, политическое, культурное и профессиональное образование взрослых. В более узком контексте означает программы профессионального повышения квалификации и переобучения. Часто используется в качестве синонима термину «образование взрослых».

**Zentralstelle für den Fernunterricht (ZFU):** Центральное управление по заочному обучению в Кельне является контролирующей инстанцией для признания предложений по заочному обучению. Без ее разрешения запрещается продавать предложения по заочному обучению.

***Zweiter Bildungsweg:*** второй путь получения образования дает возможность выпускникам с начальным школьным образованием получить аттестат зрелости в системе дополнительного образования взрослых (вечерних школах, колледжах, народных институтах и т.д.) и тем самым приблизиться к поступлению в высшее учебное заведение.

Отношение к дополнительному образованию взрослых в 2014 году:  
результаты «Исследования образования взрослых» («ИОВ»)

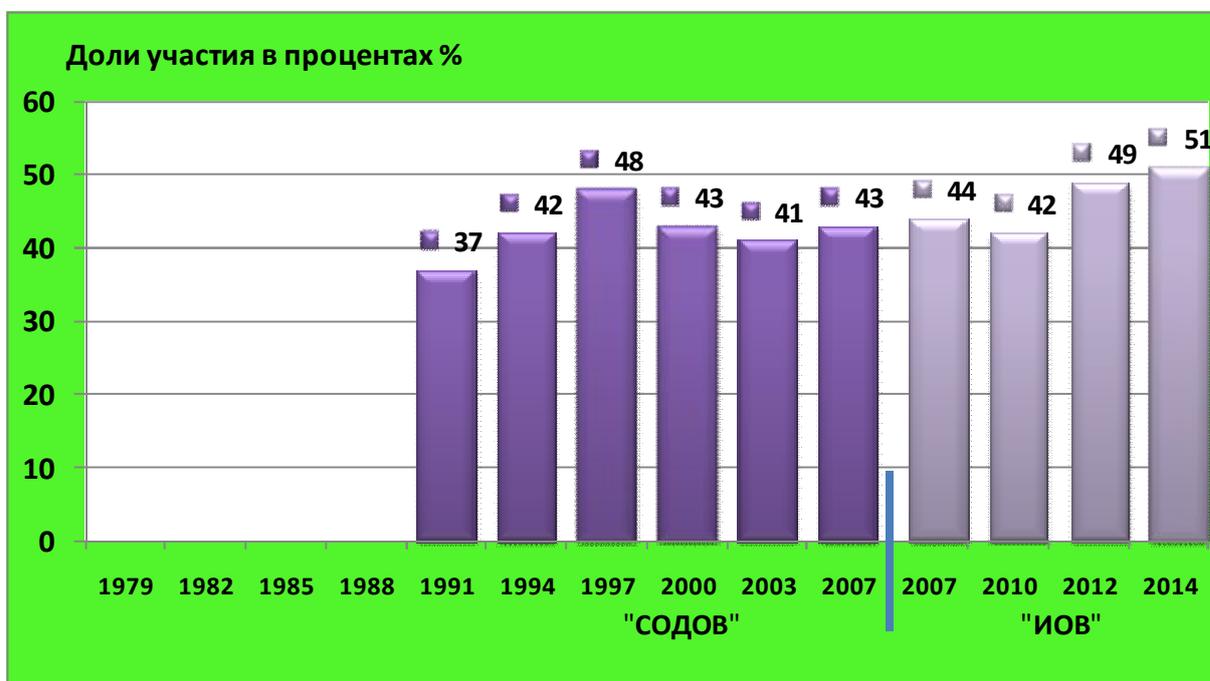


Рисунок 1. Участие в дополнительном образовании взрослых в ФРТ с 1991 года по 2014 год

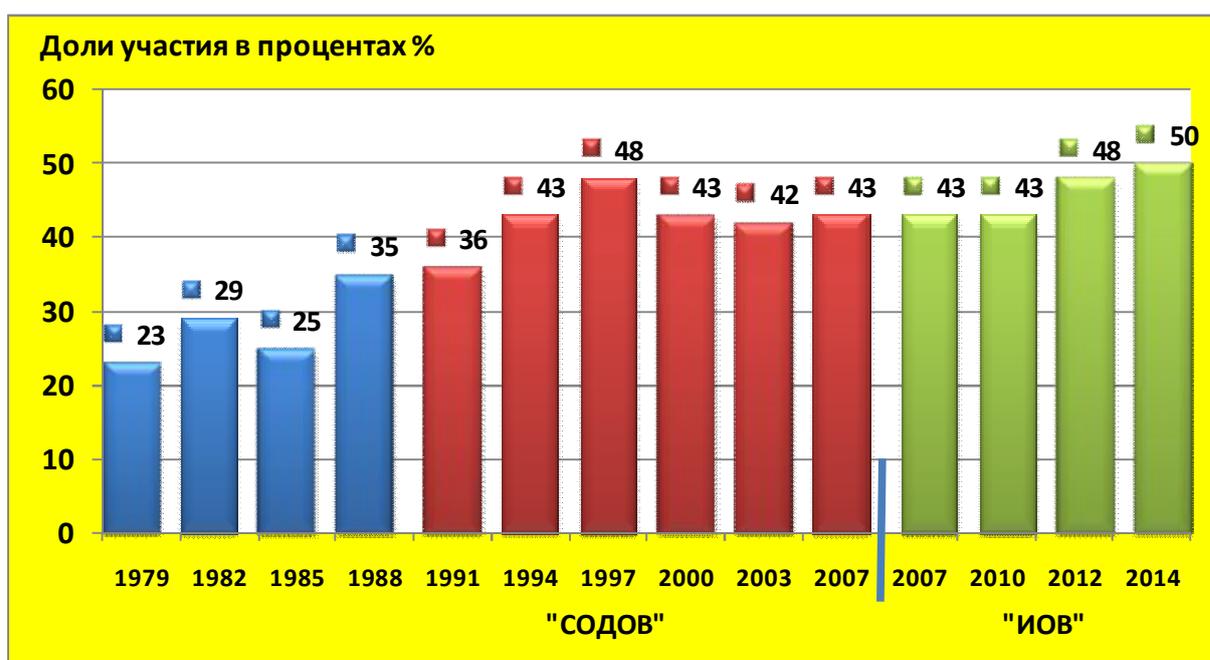


Рисунок 2. Участие в дополнительном образовании взрослых в Западной Германии с 1979 года по 2014 год

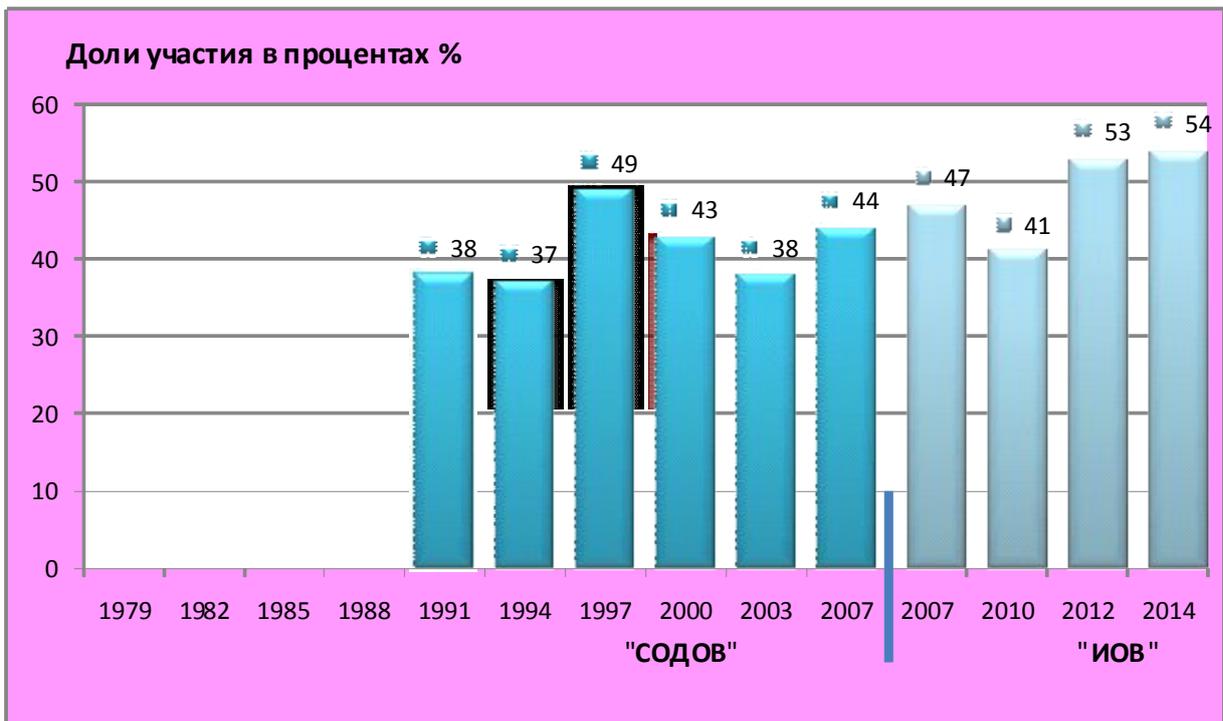


Рисунок 3. Участие в дополнительном образовании взрослых в Восточной Германии с 1991 года по 2014 год

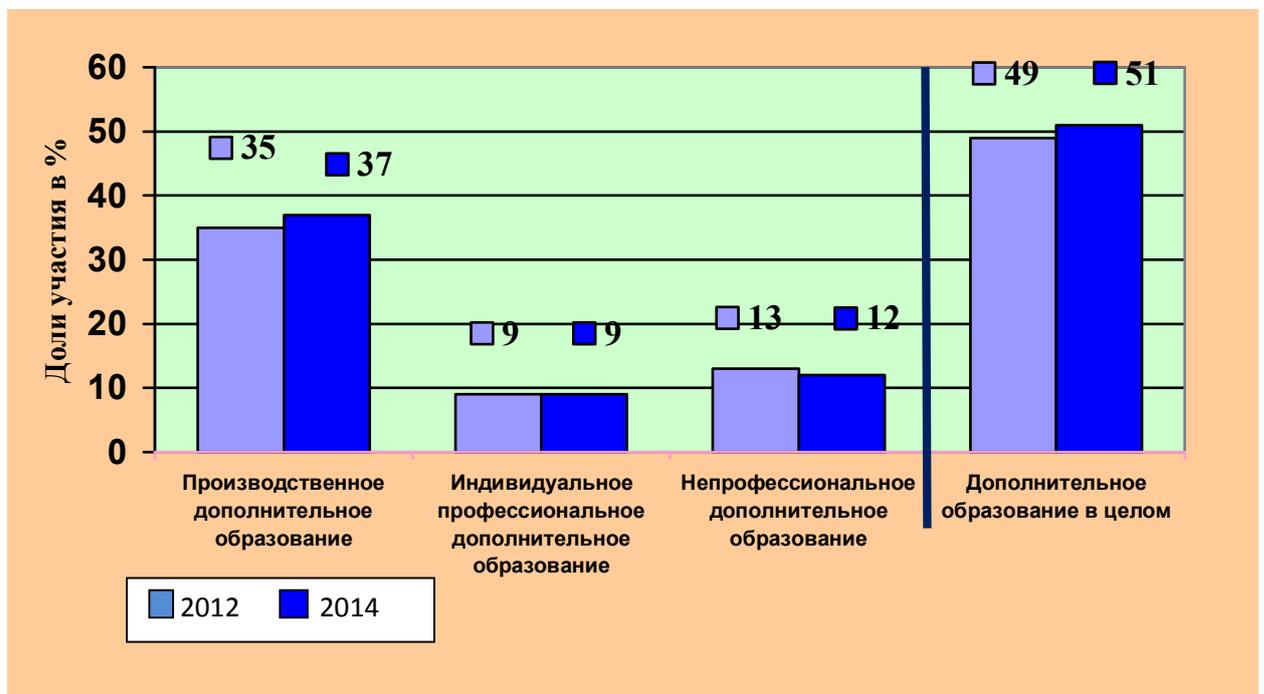


Рисунок 4. Участие в дополнительном образовании взрослых по профилям образования

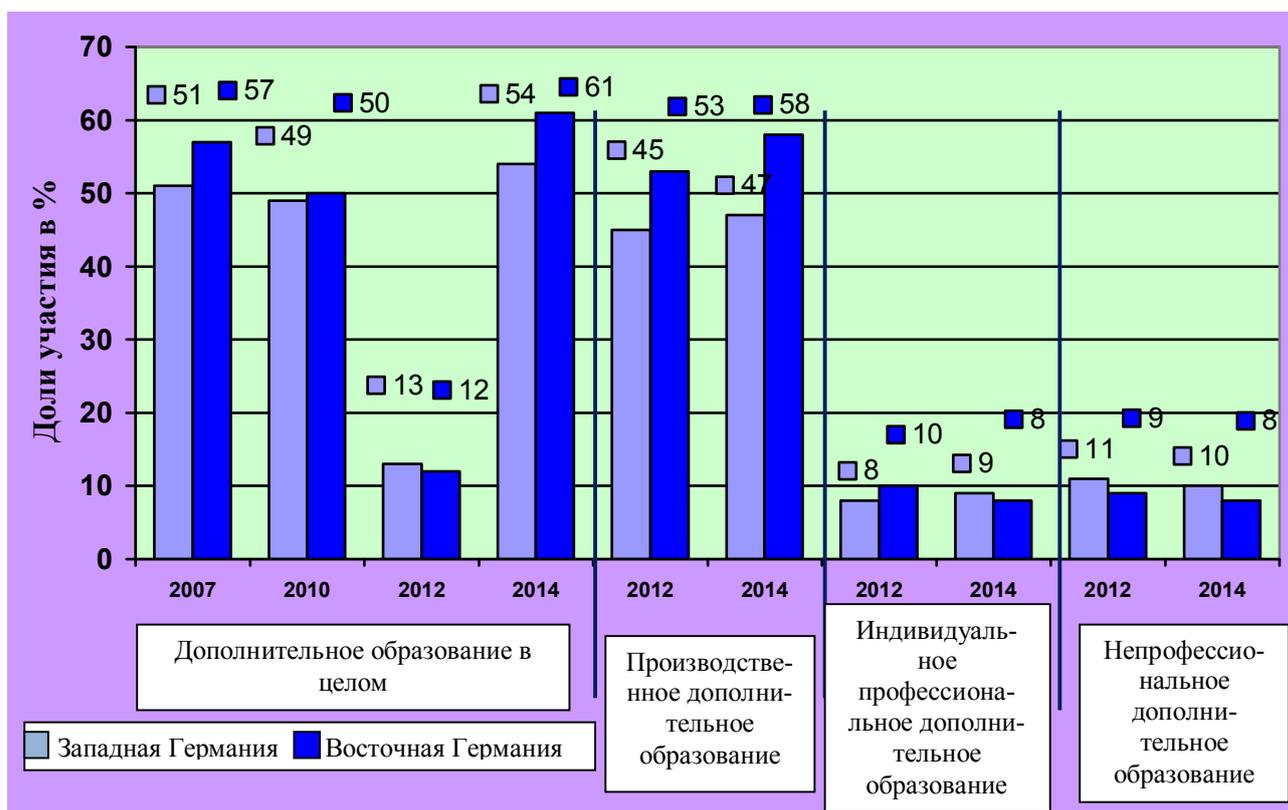


Рисунок 5. Участие работающего населения в дополнительном образовании в сравнении Восток-Запад ФРГ

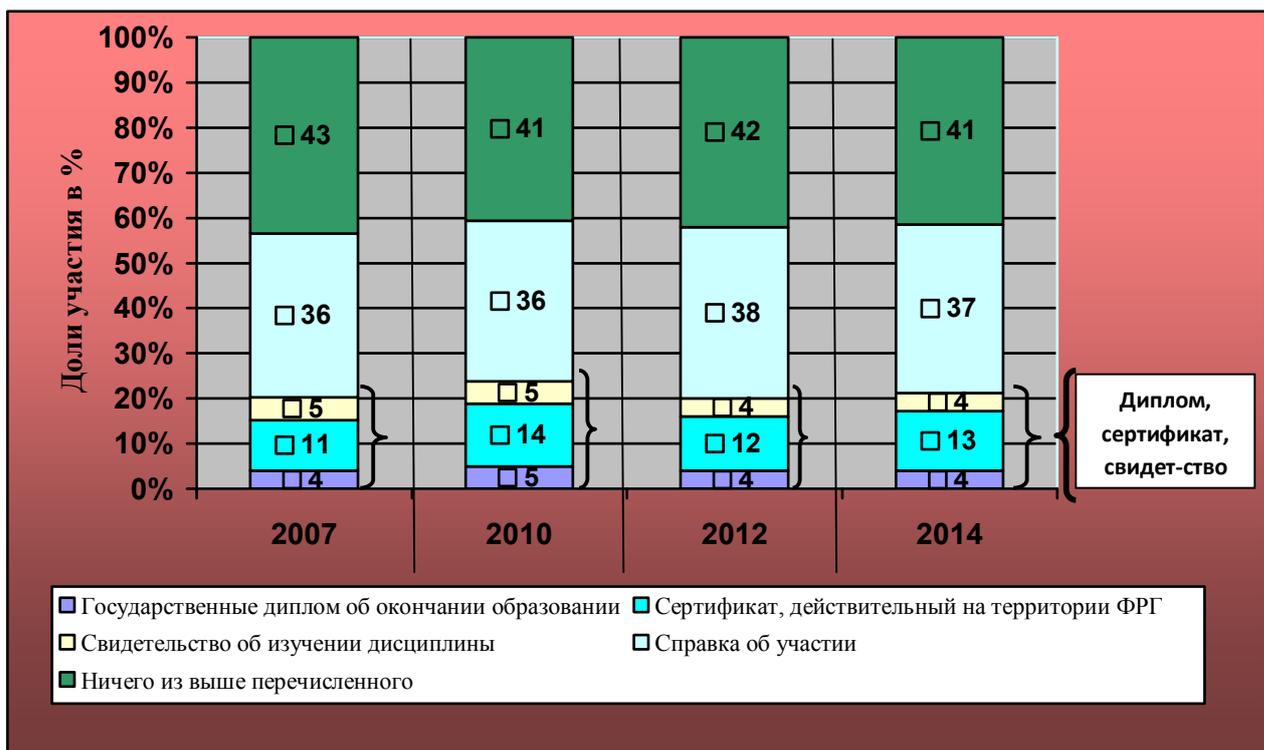


Рисунок 6. Сертификаты, получаемые после курсов дополнительного образования взрослых в Германии