



---

<http://LLL21.petrso.ru>

<http://petrsu.ru>

**Издатель**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Петрозаводский государственный университет»,  
Российская Федерация, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33

Научный электронный ежеквартальный журнал  
**НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: XXI ВЕК**

Выпуск 3.  
Autumn 2013

**Главный редактор**  
И. А. Колесникова

**Редакционный совет**

О. Грауманн  
Е. В. Игнатович  
В. В. Сериков  
С. В. Сигова  
И. З. Сковородкина  
Е. Э. Смирнова  
И. И. Сулима

**Редакционная коллегия**

Т. А. Бабакова  
Е. В. Борзова  
А. Виегерова  
С. А. Дочкин  
А. Клим-Климашевска  
Е. А. Маралова  
А. В. Москвина  
А. И. Назаров  
Е. Рангелова  
А. П. Сманцер

**Служба поддержки**

А. Г. Марахтанов  
Е. Ю. Ермолаева  
Т. А. Каракан  
Е. В. Петрова  
Е. И. Соколова  
А. Б. Бигдан

**ISSN 2308-7234**

**Адрес редакции**

185910 Республика Карелия, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33, каб. 254а  
Электронная почта: LLL21@petrsu.ru

**ДИДАКТИКА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:  
ПЕРСПЕКТИВЫ ПОВЫШЕНИЯ  
НАУЧНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ В ВУЗЕ**

**Аннотация:** в статье проблема повышения научной квалификации кадров в условиях многоуровневого обучения профессии рассматривается в контексте развития дидактики высшей школы. Речь идет о расширении дискурса дидактики высшего образования за счет включения вопросов повышения научной квалификации. Автор анализирует место повышения научной квалификации кадров в системе работы современного вуза, показывает движущие силы, способствующие слиянию основного обучения с повышением научной квалификации: потребность рынка труда в высокой квалификации кадров, демографические изменения в кадровой структуре, дифференциация высшего образования. Представлены также основные отличия дискурса высшего образования, включающего повышение научной квалификации, заданные положениями дидактики высшей школы. В качестве основных направлений изменений дидактической трактовки образовательного процесса, включающего повышение научной квалификации, названы: смена парадигмы «от обучения к учению», диверсификация, саморегуляция, активное обучение, партнерство, установление соответствия между методами обучения, его результатами и форматом экзаменов. С учетом опыта Дортмундского центра исследований высшего образования в статье намечена перспектива институциональной интеграции всех служб повышения квалификации и дидактики высшего образования

**Ключевые слова:** непрерывное образование, дидактика высшей школы, повышение научной квалификации кадров, вузовское обучение.

**Vildt J.****DIDACTICS OF CONTINUING EDUCATION: PROSPECTS  
OF SCIENTIFIC PROFESSIONAL DEVELOPMENT AT UNIVERSITY**

**Abstract:** the paper deals with the problem of scientific professional development in the context of a multi-level approach to professional training. The expansion of higher education didactics is performed by including the issues of scientific professional development in it. The author analyzes the place of scientific professional development in a modern university system and demonstrates that the labour market demand for skilled workforce, the demographic change in personnel structure, and the differentiation in higher education – encourage merging of core curriculum with professional advancement. The key features of higher education including scientific professional development are presented in the context of higher education didactics. Furthermore, the author specifies the principle directions of the shift in the educational process interpretation: a paradigm shift from instruction to learning, diversification, self-regulation, active learning, partnership, correlation between teaching methods, learning outcomes, and forms of examination. Taking into consideration the practices of Dortmund Center for Research on Higher Education, the article outlines the prospect for the institutional integration of all professional development and higher education didactics services.

**Key words:** continuing education, higher education didactics, scientific professional development, institutional education.

**1. Место повышения научной квалификации кадров в системе работы вуза.** В целом повышение научной квалификации кадров в системе вузовского образования все еще играет подчиненную роль и предлагается в рамках стандартных учебных и научных программ. В определенном отношении данный вид деятельности имманентно является предметом дидактики высшей школы. Однако в дидактическом дискурсе это непосредственно не отражено. Исследования, касающиеся повышения квалификации, и консультации по вопросу дидактики вузовского обучения охватывают, в основном, образовательные программы бакалавриата и магистратуры, а также находятся в области стимулирования подготовки научной смены. За исключением немногочисленных работ из области образования взрослых (Knoll, 1998, 2004; Jütte/Schilling, 2005), сфера повышения научной квалификации кадров никак не представлена в дидактике высшей школы. Такое положение вещей, несомненно, будет меняться тем кардинальнее, чем более повышение научной квалификации будет способно преодолеть периферийное положение и полноправно войти в систему обучения в вузе. В этом просматривается перспектива институциональной интеграции всех служб повышения квалификации, с одной стороны, и дидактики высшего образования – с другой. Примеры такой интеграции есть в опыте работы Технического университета г. Дортмунда. Дальнейшие размышления изложены в статье с позиций дидактики высшей школы.

**2. Движущие силы.** Слияние основного обучения с повышением научной квалификации обусловлено серьезными факторами, знание которых способствует пониманию задач дидактики высшего образования. Среди наиболее влиятельных движущих сил отметим следующие:

**2.1. *Спрос на квалифицированные кадры.*** Значительное влияние на развитие академического образования оказывает повышение спроса на квалифицированные, в том числе в научном отношении, кадры. Прогнозами подобного рода спроса в Германии на долгосрочную перспективу в сфере среднего специального и высшего образования занимается объединение «Прогноз». Представляемые им обзоры демонстрируют соответствующий прирост во многих профессиональных отраслях, требующих высшей профессиональной квалификации. Например, в таких отраслях, как медицина и образование, наблюдаются процессы «академизации» профессионального образования, которые ведут к модернизации профессионального образования в вузе.

**2.2. *Демографическое развитие.*** Обусловленный профессиональными и социальными изменениями спрос на специалистов, обладающих квалификацией выпускника вуза, и сопутствующая этому экспансия высшего образования на рынке труда сопряжены с ситуацией демографического развития, приводящего к драматическому смещению возрастной пирамиды. При этом речь, в частности, идет об истощении образовательного потенциала старших возрастных групп. Спрос на работников с высшим образованием зависит в основном от различных аспектов на рынке труда, но стоит в одном ряду с глубочайшими изменениями в культурных и социальных жизненных условиях, обусловленными развитием науки и технологий. Интегративная (междисциплинарная) перспектива развития дидактики высшей школы в сфере научного образования и

повышения квалификации охватывает, по материалам Болонского процесса, не только профессиональную сферу в плане возможности трудоустройства, но и участие в общественно-культурной сфере в духе проявления гражданственности.

*2.3. Дифференциация высшего образования.* Болонский процесс не поддается полному осознанию вне профессиональных, а также культурных и социальных изменений. Его необходимо рассматривать в сопряжении с дифференциацией образовательных программ. Разделение высшего образования на двух- или трехуровневую структуру, состоящую из бакалавриата, магистратуры и аспирантуры, создает возможности выбора: в относительно короткий срок определиться профессией и служить обществу или продолжить образование. Перейти от одной фазы обучения к другой, или, например, от занятий профессиональной или общественной деятельностью вернуться к обучению. Уже одно это обеспечивает высокую гибкость современного процесса профессионального обучения. Необходимость подобной гибкости появилась, начиная с 1970-х годов, по итогам исследования рынка труда, что в итоге привело к реформе высшего образования (Mertens, 1973).

Болонский процесс позволяет сосредоточиться на структуре изучаемых дисциплин, включая существующие стандарты усвоения необходимых компетенций (модули, учебную нагрузку, зачетные единицы, итоговые оценки и систему экзаменов в ходе обучения, написание диплома). Тем самым Болонский процесс способствует дисциплинарной дифференциации, при которой процессы обучения рассматриваются как самостоятельные участки деятельности. Поскольку дисциплины повышения квалификации, как правило, входят в программу магистратуры, включая связанные с ними экзамены, обучение в магистратуре понимается как повышение научной квалификации. Курсы, подчиненные процедурам аккредитации, являют собой в определенной степени лишь вершину айсберга под названием «повышение квалификации». Наряду с магистратурой повышением научной квалификации занимается целый ряд организаций и служб, которые имеют полномочия выдавать соответствующие сертификаты. Именно здесь появляется большое количество возможностей для связи курсов повышения квалификации с модулями основного обучения, а также с модулями бакалавриата и магистратуры. В общей сложности вузы уже сегодня предлагают богатый, в перспективе расширяющийся набор научных образовательных программ в рамках основного и продолженного обучения, что обеспечивает повышение гибкости в подходе к развитию их научного потенциала.

**3. Систематика.** Дискурс дидактики высшего образования разворачивался до сих пор в основном в рамках основного курса обучения. Однако он должен найти свое продолжение, в соответствии с кругом поставленных вопросов, в системе повышения квалификации научных кадров. Названная цель требует по меньшей мере схематичного представления основных отличий нового дискурса, заданных образовательной рамкой, структурой и процессом аргументации положений дидактики высшего образования.

*3.1. Рамка референции.* В своем энциклопедическом труде «Capstone» (краеугольный камень), посвященном развитию первых пятнадцати лет дидак-

тики высшей школы, Губер (Huber, 1983) понимает этот раздел дидактики как теорию вузовского (об)учения и образования, представляя ее в виде треугольника взаимодействия науки, практики и личности. Все этапы обучения и учения (включая экзамены) как основа высшего образования, включая подходы к формам обучения, реализацию исследовательских проектов и рефлексию по поводу образовательных процессов, оказываются в этой референциальной рамке и находят свое место в соответствующей референциальной системе. Это переводит лежащий в их основе обучающий (или образовательный) концепт в сопряженные контексты научного исследования, практического и личностно-ориентированного действия, предполагающего отношения взаимодействия и взаимозамещения (Примеры см. в Schneider/Wildt, 2009).

3.2. *Структура.* Чтобы точнее понять, почему при расширении дискурса дидактики высшего образования речь идет о повышении научной квалификации, необходимо раскрыть теоретические основы «рамок референции» как аргументативной зонтичной структуры. Понятие «профессии» отличается особым сопряжением науки и практики, которая в процессе овладения профессией может быть дидактически структурирована благодаря тесной связи частей обучения. (Это положение раскрыто на примере обучения профессии учителя в работах Roters и др., 2009.) Сегодня обучение в вузе, как правило, противопоставлено овладению профессией на практике, путем участия в производственном процессе. Научное знание, научно-методические умения и навыки, которые приобретаются в процессе академического обучения, и практические знания, умения, компетенции, формирующиеся в профессиональной или социально-культурной практике, соединяются в соответствующей образовательной и трудовой биографии в один компетентностный концепт, интегрирующий науку и практику. Таким образом, они становятся предметом дидактики высшего образования, включая как процесс образования, так и повышение научной квалификации.

3.3. *Процессы.* Структурное рассмотрение, намеченное в поле дидактики высшего образования, требует процессуальных дополнений с тем, чтобы уточнить основные линии ее стратегического развития. Для характеристики этих основных линий достаточно хорошо подходит «Цикл обучения», предложенный Кольбом (Kolb, 1984). В рамках данного цикла основные линии непрерывного обучения проходят от общего жизненного опыта и общих знаний о мире (Experience) через рефлексию о них (Reflection) и приобретение нового видения к практике (Concept), к проектированию и апробации образцов действия (Experiment), что связано с изменением повседневного опыта и окружения.

Для непрерывного образования в учебном пространстве, включающем задачи повышения научной квалификации кадров, важной является цикличность обучения, понимаемая двояко. С одной стороны, здесь присутствует доминанта науки, локализирующая проблемы повышения квалификации. С другой стороны, существует сфера профессиональной и социальной практики, куда непосредственно «входят» и откуда «выходят» участники повышения квалификации. Взаимодействие опыта, трудовых или жизненных ситуаций, с одной стороны, и корреспондирующих «научных доминант» – с другой, выступает как некий ис-

ходный пункт процесса обучения. Повышение квалификации протекает как во внутреннем круге, следующем логике научного процесса в вопросах о теории и методах, так и во внешнем, демонстрирующем интенции изменений, инноваций, вплоть до смены трудовой и жизненной ситуаций. Эти намеченные лишь несколькими штрихами взаимосвязи дифференцируются далее, раскрывая ценность практики, с одной стороны, и науки – с другой, как референциальных систем. (На примере исследовательского обучения это показано в работе Wildt, 2011.) При этом основной темой дидактического дискурса становится интеграция обучения, исследований и практики с перспективой развития профессиональных и социально-культурных компетенций участников процесса повышения квалификации.

#### **4. Основные направления развития дидактики высшего образования.**

Освещение этого вопроса в рамках статьи возможно и необходимо лишь в очень сжатой форме. Поэтому акцентируем внимание на потенциале развития основ дидактики высшего образования, который является не только актуальным, но и высокопродуктивным для развития непрерывного образования в контексте повышения научной квалификации.

4.1. *Смена парадигмы «от обучения к учению».* Эту формулировку, ставшую всемирно известной с подачи Тэгга (Tagg) и Барра (Barr) в 1995 году, надо трактовать следующим образом: преодоление кризиса высшего образования возможно лишь путем принятия учащимися на себя ответственности за процесс учебы. Данный постулат, выраженный с позиций менеджеров сферы высшего образования, имел далеко идущие последствия для дидактики высшей школы, поскольку означал форсирование смены парадигмы от трансляции знаний к дидактическому мышлению. Смена парадигмы ставит в центр (об)учения учащегося, преобразуя сам процесс учебы в вузе. Такое видение (представленное, например, в сборнике Вельберса и Гауса: Welbers und Gaus, 2005) достаточно многогранно и имеет огромное значение для повышения квалификации научных кадров, так как требует направить внимание непосредственно на «опыт» участников процесса, поставив в центр их личную ответственность за процесс (об)учения.

4.2. *(Об)учение в онтогенезе.* Серьезные последствия для дидактики высшего образования проистекают из того обстоятельства, что как социальное и профессиональное развитие индивидуумов, так и их базовое школьное и вузовское образование демонстрируют все больше расхождений. Такое понимание не ново, тем не менее его надо учитывать при возрастающем значении повышения научной квалификации в связи с усилением гибкости смен фаз учебы и работы. Особенно следовало бы принять в расчет переход от (об)учения к работе, чтобы обеспечить согласованность учебных программ с общими предпосылками обучения и с целенаправленными профессиональными и социально-культурными компетенциями.

4.3. *Диверсификация (разнообразие).* Непрерывное образование в вузовской среде увеличивает разнообразие возможностей обучения, что становится вызовом дидактике высшей школы (Ср.: Viebahn, 2008). Интеграция нового поколения студентов в профессиональную деятельность наряду с все возрастаю-

щей транспарентностью между профессией и социумом, с одной стороны, и культурой – с другой, в рамках образования представляет собой первостепенную задачу. Решение этой задачи не может быть обеспечено только путем дифференцирования программ для разных целевых групп. Оно требует от дидактики гетерогенности, возможности использовать в совместном обучении потенциал разного опыта и компетенций. Вопрос о соответствии учебных программ определенным целевым группам вызвал серьезные дебаты в рамках реформы образования и дидактики высшей школы. Повышение научной квалификации является при этом не только катализатором, но и «дидактической лабораторией» применительно к разному уровню подготовленности, профессионально-познавательных запросов и целей учащихся.

4.4. *Саморегуляция обучения.* Даже если учесть тот факт, что участниками повышения научной квалификации являются исключительно взрослые учащиеся, которые связывают свои ожидания с конкретной образовательной программой, то здесь не возникает противоречия с основным курсом обучения. Уже в начале XX века педагогика высшей школы базировалась на применении тогда еще только первоначально систематизированных знаний в области андрагогики о подготовке взрослых для работы в сфере высшего образования (Leitner, 1984). В новейших андрагогических исследованиях речь идет о конкретизации аспектов, содержащихся в требованиях к саморегулированию обучения. В этой связи очень важными последствиями для методики (об)учения в вузе с учетом системы повышения квалификации станут вопросы: попадут ли цели и содержание образования при самоуправляемом обучении в ведение самих учащихся, пойдет ли здесь речь, как при самоорганизации, о принятии на себя ответственности за условия обучения или же самоуправление коснется только самого процесса обучения?

4.5. *Активное и кооперативное (об)учение.* В каждом из подобных случаев повышение научной квалификации основано на концепции активного и кооперативного (об)учения. Учитывая переход от обучения, где центральное место занимал педагог, к обучению, в котором главная роль принадлежит студенту, решающей становится активность как одного обучающегося, так и всей группы. Данная активность включает в себя практическую деятельность, самопрезентацию, умение работать в команде, дискурсивные пояснения в противоположность простой рецепции и традиционному применению полученных знаний. Дидактика высшей школы накопила обширный концептуальный и лабораторный материал, интегрирующий образцы практической деятельности, которые объединяются в ключевые понятия: проблемное, всеобщее, проектное или исследовательское обучение (Wildt, 2010). Признаками такого, в значительной мере, «ситуационного обучения», лежащего в основе Проекта европейской конференции ректоров «Совершенствование образовательных структур в Европе» (2008), являются комплексность и аутентичность учебных задач, их мультинправленность, формы обучения, основанные на работе в команде, а также совместная рефлексия и вербализация каждого этапа работы. Требование к современным образовательным программам в вузах реализовать ситуационное

обучение распространяется в равной степени на постдипломное образование и процесс повышения квалификации.

4.6. *«Конструктивная расстановка сил» между результатами обучения, методами (об)учения и форматом экзаменов.* Активное и кооперативное обучение представляет собой в любом случае лишь одну, пусть и центральную, опору научного образования. Биггз и Тэнг snискали в 2009 году международное признание, соединив методы (об)учения с его результатами, с одной стороны, и форматом экзаменов (Wildt B. und Wildt J., 2011) – с другой, в одну основную структуру построения и развития учебного плана. Целью этого является сопряжение узловых моментов результатов обучения с методами (об)учения и форматом экзаменов.

4.7. *Понимание процесса обучения как отношений партнерства в сфере высшего образования.* Характеристики вузовского процесса (об)учения в системе приведенных признаков требуют от обучающего педагога наличия компетенций обучения, предполагающих, что в центре образовательного процесса находится учащийся. Кембер и Кван (Kember und Kwan, 2000) провели исследования в области дидактики высшей школы относительно обучающих компетенций. Выяснилось, что обучение, ориентированное на глубокое изучение предмета (Trigwell, Prosser und Waterhouse, 1999), стимулируется таким пониманием образовательного процесса, при котором студент (слушатель) рассматривается как субъект (об)учения, а сам процесс обучения направлен на интеракцию, сопровождение учащегося и поддержку его эпистемологического любопытства. Тогда обучающие и учащиеся входят в отношения образовательного партнерства, куда учащиеся как кооптированные члены вносят свои экспертные предложения по налаживанию взаимосвязей в процессе (об)учения. Повышение научной квалификации, основанное на профессиональных и социально-культурных компетенциях адресатов, становится тем самым движущей силой образовательного процесса.

**5. Перспективы.** Приведение в соответствие процессов повышения научной квалификации со структурой и процессами формирования дискурса дидактики высшей школы и ее дальнейшего развития открывает широкие перспективы для интегрированного высшего образования. Специальные требования к повышению научной квалификации обогащают этот дискурс новыми целевыми группами, чей опыт и компетенции, приобретенные всей предшествующей социальной жизнью, вносят свой вклад в обучение в вузе; открытием новых сфер науки и практики, проистекающих из ожиданий и интересов учащихся; обратной связью, возникающей между вузом и внешним миром. Если этот потенциал будет реализован программами организационного развития профессорско-преподавательского состава вуза в рамках дидактики высшей школы (Wildt, 2002); если он сможет стать предметом реформы высшего образования и исследования дидактики высшей школы, появится перспектива взаимного обогащения процессов обучения и учения, способствующая развитию вуза. Дортмундский центр исследований высшего образования, исходя из задач повышения научной квалификации, с одной стороны, и положений дидактики высшей школы – с другой, рассматривает эти перспективы как некий шанс и надеется



на возможность межрегионального и международного сотрудничества в этом направлении.

### Список литературы

1. Barr R. B., Tagg J. From Teaching to Learning. A new Paradigm for Undergraduate Education // Change magazine. 1995. S. 12–25. November / December. URL: [ericdigest.org](http://ericdigest.org) > 1998-2/shift.htm.
2. Biggs J., Tang C. Teaching for quality learning at university: what the student does. 3rd ed. Buckingham, 2007.
3. Huber L. Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung // Huber L. (Hrsg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule, Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Band 10., Stuttgart, 1983. S. 114–138.
4. Jütte W., Schilling A. Teilnehmer und Teilnehmerinnen als Bezugspunkt wissenschaftlicher Weiterbildung // Jütte W., Weber K. (Hrsg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum. Münster, 2005.
5. Kember D., Kwan K. Lectures Approaches to Teaching and their Relationship to Conceptions of Good Teaching // Instructional Science. 2000. Vol. 28. P. 469–490.
6. Knoll J. (Hrsg.): Hochschuldidaktik der Erwachsenenbildung, Bad Heilbronn, 1998.
7. Knoll J. Hochschuldidaktik und Qualitätsentwicklung – Ein Beitrag zur Förderung innovativer Lehr-Lernkultur in der wissenschaftlichen Weiterbildung, hrsg. Von der Donau-Universität Krems, 2004. S. 9–20.
8. Kolb D. Experience as the source of learning and development. N. Y., 1984.
9. Leitner E. Hochschul-Pädagogik. Frankfurt/M., Bern, N. Y.; Nancy, 1984.
10. Mertens D. Schlüsselqualifikationen – Überlegungen zu ihrer Identifizierung und Vermittlung im Erst- und Weiterbildungssystem // Faltin, G., Herz, O. (Hrsg.). Berufsforschung und Hochschuldidaktik. 1973. № 32. S. 204–230.
11. Roters B., Schneider R., Koch-Priewe B., Thiele J., Wildt J. (Hrsg.). Forschendes Lernen in Praxisstudien. Hochschuldidaktik – Professionalisierung – Kompetenzentwicklung. Bad Heilbrunn. URL: [books.google.ru/books?isbn=1441997074](http://books.google.ru/books?isbn=1441997074).
12. Schneider R., Wildt J. Forschendes Lernen in Praxisstudien – Wechsel eine Leitmotivs // Roters, B. u.a. (a.a.O.), 2009.
13. Trigwell K., Prosser M. Waterhouse. Relations between teachers' approaches to teaching and student's approaches to learning // Higher education. 1999. Vol. 37. P. 57–70.
14. Viebahn P. Lernerverschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium. Bielefeld, 2008.
15. Tuning-Projekt: Tuning educational structures in Europe. Deustero, 2008.
16. Welbers U., Gaus O. (Hrsg.) The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik Bd. 116. Bielefeld, 2005.
17. Wildt B., Wildt J. Lernprozessorientiertes Prüfen im «ConstructiveAlignment» – auf dem Weg zur Entwicklung der Qualität von Lehre und Studium // Berendt B., Szczyrba B., Wildt J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre, hrsg. Berlin, 2011.
18. Wildt J. «The Shift from Teaching to Learning» – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In: Fraktion Bündnis 90/Die GRÜNEN im Landtag NRW (Hrsg.): Unterwegs zu einem europäischen Bildungssystem. Düsseldorf, 2003.
19. Wildt J. Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehre und Studium – eine kurze Einführung in die Hochschuldidaktik // Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter und Wildt, Johannes (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre, Loseblattsammlung. Berlin, 2002.
20. Wildt J. Guidelines for Educators – «From the Sage of the Stage – to the Guide at the Side» // Berendt B., Szczyrba B., Wildt J. (Hrsg.). Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin, 2010.