

Библиографическая ссылка: Г.А. Игнатьева, О.В. Тулупова Дополнительное профессиональное образование в проекции инновационного развития образования взрослых // Mediterranean Journal of Social Sciences Vol. 6, No. 6, Supplement 5, December 2015, Special edition. pp. 178-186.

**Дополнительное профессиональное образование
в проекции инновационного развития образования взрослых**

**Additional professional education in the projection of innovative
development of adult education**

Ignat'eva G.A., Tulupova O.V.

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического анализа проблемы проектирования антропологической модели дополнительного профессионального образования педагогов. На основе обзора концептуальных трендов развития и осмысления сущности образования взрослых за рубежом определены возможные перспективы его влияния на инновационное развитие отечественной системы дополнительного профессионального образования. Дана характеристика послойной дифференцированной модели комплекса дополнительного профессионального образования как культурно-образовательного института выращивания профессионала нового типа - «Проектно-сетевой институт инновационного образования». Раскрыты возможности технологии «корпоративный образовательный коворкинг – центр» в плане формирования новых профессиональных позиций (универсальных компетенций) педагогов.

Abstract. The article presents the results of theoretical analysis of the problem of anthropological model of teacher's additional professional education projecting. Based on the review of the conceptual development trends and understanding the essence of adult education abroad the possible prospects of its influence on innovative development of the national system of additional professional education were determined. It was given the characteristic of stratified and differentiated model of the complex of additional professional education as cultural and educational institution of cultivation a new type of professional – "Project-Network Institute for Innovative Education". Are disclosed features of the "Corporate Educational co working - Center" technology in terms of the formation of teacher's new professional positions (universal competence).

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование; образование взрослых; непрерывное образование; антропологический подход; инновационное образование.

Keywords: additional professional education; adult education; lifelong education; anthropological approach; innovative education.

Происходящий парадигмальный сдвиг в системе ориентаций современного образования взрослых ставит систему дополнительного профессионального образования перед лицом принципиально новых теоретических проблем, наиболее важные из которых центрируются вокруг, может быть, самой главной сегодня проблемы - развития взрослого обучающегося человека. На актуальность ее специальной философско-методологической и психолого-педагогической проработки в контексте вызовов информационного общества и новых представлений о жизненных перспективах современного человека указывается в целом ряде публикаций [4;5;8;9;17;18;19].

В названии статьи зафиксированы два категориальных словосочетания: «дополнительное профессиональное образование» и «образование взрослых» - категории, предельные для различных отраслей современного гуманитарного научного знания, связанного с образованием и исторической перспективой их развития. Актуальность исследования данных категорий в широком теоретико-методологическом контексте объясняется, прежде всего, самой логикой общественного развития, характеризуемой глобализацией общественных процессов; новыми телекоммуникационными и информационными технологиями; динамикой социально-экономической дифференциации; трансформационными явлениями в различных сферах российского общества и др.

Нам представляется, что раскрытие содержания двух базовых категорий в сфере непрерывного образования должно начаться с обсуждения концептуальных вопросов, определенных нами в рамках инновационной деятельности кафедры педагогики и андрагогики ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», реализующей концептуальную идею построения проектно-сетевого института инновационного образования в рамках федеральной инновационной площадки Министерства образования и науки РФ [13;16]. При этом мы, безусловно, учитываем наметившуюся в последние годы ориентацию отечественной системы профессионального образования на западные стандарты, внедрение зарубежных технологий, предполагая специальное осмысление и критическую оценку результатов исследований зарубежных ученых в сфере образования взрослых [4;10;11;15]. В центре нашего внимания три ключевых концептуальных вопроса:

1. Каковы концептуальные тренды развития и осмысления сущности образования взрослых за рубежом?

2. Какова проекция обозначенных зарубежных позиций на сферу образования взрослых в России в плане восприятия передового зарубежного опыта и определения возможных перспектив его влияния на инновационное развитие системы дополнительного профессионального образования?

3. Каковы условия и механизмы «выращивания» профессионала нового типа в системе дополнительного профессионального образования?

I.

Инновационное развитие системы дополнительного профессионального образования необходимо понимать в русле провозглашенных и уже идущих процессов модернизации системы профессионального образования в це-

лом, а также основных трендов развития зарубежного образования взрослых, выступающего составной частью иерархически организованной системы непрерывного образования. Речь идет не столько о следовании новой идеологической установке, сколько по существу, - о дополнительном профессиональном образовании, как интенсивно растущей отрасли профессионального образования, как системы, потенциально соответствующей современным требованиям воспроизводства и «выращивания» профессиональных кадров, адекватной контекстам социально-экономического развития общества, требованиям профессионального и личностного развития человека.

На наш взгляд, дополнительное профессиональное образование, как и любую иную общественную практику, следует рассматривать в качестве самостоятельной системы деятельности, имеющей свою собственную идеологию, ценности, программные установки, квалифицированные педагогические кадры; организационную структуру, состоящую из различных типов деятельности: управления, проектирования, научной, методической деятельности; свои собственные механизмы функционирования и развития.

Сказанное никак не противоречит тому обстоятельству, что дополнительное профессиональное образование входит в сферу профессионального образования, занимая в ней самостоятельное место (степень ее обособленности надо еще выяснить и проанализировать) со своим содержанием образования, особенностями организации и управления, методикой и образовательными технологиями.

Классическая интерпретация категории «дополнительное образование взрослых» в зарубежных источниках, по словам А.М. Митиной, «понимается через введение двух различительных признаков: аддитивность - частичное дополнение компенсирующего или корректирующего содержания, пополняющее уже имеющиеся базовые знания; комплементарность - восполнение того, чего нет в образовании человека, но жизненно ему необходимо. Критерий их принципиального отличия - оценка значимости того или другого признака состоит в самоопределении взрослого человека» [11, с. 179].

Развитие дополнительного образования взрослых за рубежом идет в рамках усиления комплементарной составляющей по следующим направлениям: 1) Увеличение разнообразия содержания, видов и форм образовательных услуг. 2) Расширение возрастных границ обучающихся. 3) Усиление роли вузов. 4) Создание корпоративных университетов «внутри» крупных компаний. 5) Рост внимания к образовательным потребностям пожилых людей, лиц «третьего» и «четвертого» возраста. 6) Переход ответственности от государства и фирм к личной ответственности за свое образование взрослого человека и др. [10, с. 115-118].

С точки зрения сочетания социально-политических интересов в образовании с экономическими, на практике образование взрослых реализуется в развитых странах на трех основных уровнях: инновационном, нормативном (догоняющем) и социальном. Первый – это обучение высокотехнологичным знаниям и навыкам, которые обеспечивают модернизационные трансформа-

ции экономики (на макроуровне) или повышают конкурентоспособность конкретной организации (на микроуровне). Второй уровень – нормативное (догоняющее) образование, содержание которого в основном составляют устойчивые и распространенные знания. Третий уровень связан с дополнительным, адаптирующим обучением, имеющим преимущественно социальный эффект в виде поддержки взрослых, столкнувшихся с рисками [4, с. 112].

Следует подчеркнуть, что данная стратификация выдерживается как в целом в масштабе всего общества, так и в рамках конкретных профессиональных сообществ. Так первый уровень в дополнительном профессиональном образовании представлен инновационными образовательными программами для так называемой «профессиональной элиты»; второй уровень – традиционными программами, направленными на поддержание уровня профессиональной компетентности специалистов в состоянии, обеспечивающем устойчивое функционирование той или иной отрасли экономики или социальной сферы. Третий уровень предполагает поддержку специалистов, испытывающих профессиональные затруднения различного рода, в том числе, связанных с таким явлением, как «профессиональное выгорание».

На фоне динамичных трансформационных процессов общественного развития исследовательские приоритеты в сфере образования взрослых все больше концентрируются относительно моделей «communicative learning», реализуемых по типу неформального общения людей посредством коммуникации [18], или «transformative learning», связанных с распространением новых форм учебы и знаний, включая экспериментальное и неявное (повседневное, обыденное) знание, для получения которых используются программы образовательного туризма, клубной работы, экскурсионные музейные программы и т.п., фактически стирающие грани между институционально организованной учебой и досуговым времяпрепровождением [17].

Именно идеи «transformative learning» в последние годы составляют предмет интересной научной дискуссии, идущей на страницах ведущих американских научных журналов, специализирующихся на исследовании вопросов образования взрослых (Adult Education). В частности рассматриваются вопросы о связи трансформационного обучения и обучения на основе практики (Арнд-Майкл Нол, Steven Hodge, David S. Stein), особенности процесса обучения взрослых, который генерируется при столкновении с неоднозначностью, производимой сложностями изменяющейся действительности (Aliko Nicolaidis) [17;18;19].

Предельно обобщая и типологизируя модели отечественного и западноевропейского дополнительного профессионального образования, А.М. Митина показала, что среди ведущих концепций (продолженное образование; продолженное профессиональное образование; возобновляемое образование; дальнейшее образование; неформальное образование; общинное образование; образование в форме «образующейся организации»; образование в форме «образующегося общества») интегративным видом образования считается

концепция «образующегося общества», описывающая образовательную ситуацию общества в целом, затрагивая существенные связи в социально-экономической инфраструктуре современных западных стран [11, с.179-244].

В свете сказанного, компаративистика порождена тенденцией к специализации и конкретизации предметов исследования внутри педагогической науки, а также с отказом от попыток создания всеобъемлющих концепций (универсумов знания). В частных вопросах теоретико-методического анализа опора строится на традиционных эмпирических теориях обучения («experiential learning theories»), в которых главным является понятие «опыт» («learning experience»). Сравнительный анализ исследований проблем становления и развития системы дополнительного профессионального образования как важной сферы непрерывного образования взрослых показал, что в основном изучаются проблемы познавательной мотивации; создания открытой образовательной среды; разработки андрагогических моделей обучения; типологии когнитивных стилей взрослых; разработки педагогических технологий, ориентированных на развитие способностей к рефлексии и саморазвитию; преобразования личностного и житейского опыта в профессиональную практику; повышения профессиональных компетенций и др. [15, с. 84-103].

В философско-психологической зарубежной литературе инновационную ориентацию образования взрослых связывают, прежде всего, с творчески-созидательным характером жизнедеятельности самого человека. Исследователи проблем развития дополнительного образования взрослых отмечают в качестве приоритетной тенденции формирование открытой среды, имеющей такие характеристики, как преемственность, унификация, прозрачность, привлекательность, мобильность, индивидуализация обучения и валидизация предыдущего обучения или опыта работы, последующее планирование индивидуальной карьеры [9;10;11;15].

В последнее время предметом активного обсуждения становится создание эффективных обучающих сред, где может быть обеспечена возможность самостоятельного обучения лиц всех возрастов. Одной из перспективных моделей самостоятельно организуемого обучения является модель «Pedandragogy», синтезирующая в себе основные элементы педагогики и андрагогики предлагаемая американскими исследователями как один из эффективных путей развития человеческого капитала [19, с 76–90].

В рамках теоретического анализа особенностей образования взрослых следует отметить концептуальные тренды и связанные с ними модели обучения взрослых: *социологическая концепция*, в которой акцент ставится на взаимовлиянии социальной конструкции действительности и обучения, при этом последнее рассматривается как способ изменения окружающего мира; *психологическая концепция*, в которой обучение считается одним из основных факторов психического развития взрослого человека; *феноменологическая концепция*, в ней учитывается влияние социокультурного окружения на процесс обучения, с одной стороны, и психических и физиологических особенностей взрослых обучающихся, с другой [15, с. 84-86].

В полном соответствии с этими концепциями находятся модели и методы обучения взрослых, а именно: традиционно-дидактическая (демонстрация, лекция); проблемно-поисковая (метод направляемой дискуссии, наставничество); фасилитирующая с центрированностью на каждом обучающемся (поддержка индивидуальных программ, проектирование) [15, с. 103-115].

В целом, западные модели дополнительного профессионального образования, на наш взгляд, в соответствии с принципами проектно-преобразующей парадигмы необходимо рассматривать в следующих их характерных особенностях функционирования и развития:

- как методологический принцип построения в двух проекциях: а) как дополнение компенсирующего или корректирующего содержания, пополняющее уже имеющиеся базовые знания, умения, компетенции; б) восполнение того, чего нет в образовании человека, но жизненно ему необходимо, т.е. восполнение образовательного потенциала до желаемой человеком полноты, захвата образованием человека в целом;

- в ценностных установках приобретает все большее социальное и личностное значение, превращаясь в особую сферу жизнедеятельности человека, расширяющую его возможности;

- как составную часть социума, жизнеспособность в котором обусловлена следующими факторами: а) высокой социально-экономической динамикой общества; б) глобализацией экономики; в) появлением новых технологий и производств; г) ростом конкуренции; д) демографическими изменениями; е) увеличением свободного времени людей; ж) ростом общей образованности населения;

- как культура кооперации различных позиций для решения общей задачи повышения квалификации и переподготовки профессиональных кадров. Помимо сложно организованной позиционной структуры профессионально-педагогической деятельности, в эту кооперацию входят различные государственные структуры, общественные организации, непосредственно работодатели, учреждения профессионального образования и др;

- в социально-экономических значениях как формы либерально-рыночных отношений, рассматривающих учреждения дополнительного профессионального образования как самостоятельного субъекта на рынке образовательных услуг;

- в исследовательском плане - опора на эмпирические исследования, социологические методы, изучение и обобщение педагогического опыта;

- выступает составной частью иерархически организованной системы непрерывного образования взрослых, являясь самостоятельной педагогической категорией, влияет на развитие основного профессионального образования;

- в практико-методическом плане - опора на активные формы и методы обучения, приоритетность самостоятельного обучения в рамках педагогического самоконтроля и диагностики, сопровождения и консультирования;

- в организационно-нормирующем плане функционирования – замена обременительных и рутинных процедур внутриучрежденческого «бумажного» документооборота на электронные формы.

II.

Проекция обозначенных позиций на отечественное дополнительное профессиональное образование в плане приложения передового зарубежного опыта к условиям деятельности федеральной инновационной площадки «Проектно-сетевой институт инновационного образования» демонстрирует перспективы возможных путей его инновационного развития [13;16]. Это приобретает особую актуальность в настоящее время, когда различные образовательные организации самостоятельно выбирают и строят свои модели инновационного развития. Объективным является то, что в настоящее время дополнительное профессиональное образование нуждается не только в качественном обновлении своих содержательных и функциональных оснований, но и в изменении самих принципов организации системы в целом.

Сегодня непрерывное профессиональное образование рассматривается под лозунгом «через всю жизнь» или «пожизненное» (lifelong learning), превратившись в приоритетное направление государственной экономической и социальной политики России. Это диктуется современным этапом развития общества: высокие технологии в производстве, науке, информатике, биоинженерии, нанотехнологии и др. Подобная ситуация характеризуется существенными количественными и качественными сдвигами в указанных областях, наряду с повышенными требованиями к наращиванию интеллектуального потенциала общества, качеству человеческих ресурсов, изменению принципов управления и других факторов, обеспечивающих стратегические цели развития образования. Все это и является предметом преобразований в профессиональном образовании, отражает серьезные концептуальные и практические проблемы.

Вместе с тем, высказанный выше тезис трудно напрямую соотнести с областью дополнительного профессионального образования педагогов, которая в силу своего консервативного характера по-прежнему отстает от достижений научно-технического прогресса. Она управляется и функционирует по старинке, нередко безвозвратно поглощая ресурсы, готовя кадры, которые, попадая в новое «педагогическое производство», снова необходимо «непрерывно» переучивать, доучивать, не говоря уже о смене специализаций и компетенций. Сформировалось и углубляется противоречие между непрерывно возрастающим объемом необходимых человеку знаний и умений и ограниченными условиями для овладения ими в существующих формах дополнительного профессионального образования. Общество встало перед фактом отставания системы дополнительного профессионального образования от социальной практики и новых реальностей жизни.

Помимо указанных обстоятельств, сфера дополнительного профессионального образования педагогов существует в противоречивых процессах. С одной стороны, «образование через всю жизнь» является самоценностью,

условием развития человека во всех его ипостасях, формирующим полноту и целостность человеческой реальности. С другой стороны, предикат «профессиональное» указывает на особую предметность образования, обязывающего воспринимать систему дополнительного профессионального образования в качестве поставщика кадров для всех общественных практик.

В этой дихотомии дополнительное профессиональное образование пока никак не может определить себя в пространстве непрерывного образования, чему способствует сложившееся в сознании специалистов так называемое «производственное мышление». Оно приобрело свое довлеющее значение как основная онтологическая и организационно-техническая форма представлений о профессиональном образовании, породив огромное число научно-педагогических подходов (например, компетентностный), эмпирических представлений о практике профессионального образования. Педагогическое сообщество целиком в них погружено, продолжая организовывать все формы дополнительного профессионального образования «по производственному» принципу. В известном смысле этот подход, безусловно, имеет связь с технократизмом современного общества. С другой стороны, дополнительное профессиональное образование имеет отношение к человеческой реальности, проблемам ее сущности и полноты, к антропологическому, а не производственному, по сути, смыслу, заложенному в закономерности развития человека в онтогенезе; условий его выращивания и становления в образовательных процессах; в реалиях социальной жизни.

В подобной ситуации, исходя из этой дихотомии, нужно решительно самоопределяться, делая следующий шаг, выявить и категориально оформить специфику бытия человека в пространстве дополнительного профессионального образования, как существа сознательного, способного отдавать себе отчет о самом себе, т.е. рефлексивного, и, конечно, деятельного, способного к осознанному преобразованию.

Однако, как известно, наличие двух опор любую вещь делает принципиально неустойчивой, и, как следствие, проблемой дополнительного профессионального образования становится поиск адекватных путей разрешения этого противоречия. В этом смысле дополнительное профессиональное образование и человек не существуют отдельно. Дополнительное профессиональное образование есть действительность, сугубо производная от замыслов человека, его профессиональной жизни, формы которого рождаются и строятся в актах развития человека, через его понимание и рефлекссию. Профессиональное развитие человека есть развитие профессионального образования и наоборот. В этом смысле понимание соответствующих проблем есть, с одной стороны, постижение механизма культивирования и проектирования содержания дополнительного профессионального образования, а, с другой стороны, - нахождение форм саморазвития человека.

Итак, речь идет о бытии дополнительного профессионального образования, наблюдаемом в динамике, т.е. в актах своего развития. По сути, в дополнительном профессиональном образовании идет непрерывный процесс

профессиогенеза, профессионального «обновления» человечества. Бытие дополнительного профессионального образования - это бытие самого человека в актах своего профессионального развития. В них он действителен. Последнее же как-то по-особому осуществляется и затем оседает, воплощается в определенных формах профессиональных практик.

Таким образом, мы подошли к формулировке основной проблематики дополнительного профессионального образования, т.е. фиксации противоречия между производственным пониманием профессионального образования и собственно деятельной природой человеческой жизни в антропологической проекции. Данное противоречие может и должно разрешаться в рамках интеграции и сопряжения двух направлений: а) профессиональная подготовка по требованиям социума и б) профессиональное развитие человека как ценность и цель [5;8].

Мы считаем, что в разработке антропологической концепции инновационного развития дополнительного профессионального образования высока продуктивность институционального подхода.

Во-первых, речь идет о понимании «правил игры» в ситуации сосуществования множества институтов, поскольку взаимодействуя, дополняя и обуславливая друг друга, они могут входить во взаимное противоречие, и эти противоречия нужно снимать.

Во-вторых, следует рассматривать институциональную среду в характеристиках плотности и иерархической структуры, что тоже может являться фактором влияния на эффективность системы дополнительного профессионального образования. Все это требует переосмысления роли и задач институциональных изменений с учетом задач реформирования дополнительного профессионального образования. Оно в собственных установках, программах и планах должно обрести статус стратегического образовательного института инновационного развития, гармонично реализуя себя в качестве инфраструктурного элемента социально-экономической жизни общества.

В связи с этим, при построении новой институции в рамках системы дополнительного профессионального образования нами учитывается и выделено два принципиальных момента.

Первый - необходимость анализа состояния кадрового потенциала, построения новых форм, методов и содержания подготовки управленческого и педагогического персонала **в системах кооперации «образование – наука - практика»**, что позволит наращивать и взаимообращать потенциал субъектов сферы профессионального образования. Здесь возникает задача **заказа на нового профессионала**. И чтобы не утратить позиции в усложняющейся динамике общественного развития, предполагается обязательный выход на проектные формы работы.

В условиях проектного эксперимента нами обсуждается и разрабатывается новый тип научно-образовательно-технологического уклада, как «большого» инновационного проекта развития дополнительного профессионального образования. Кроме того, все сказанное на этапе нормирования иннова-

ции мы пытаемся обернуть в определенную технологическую форму «нового института образования». При этом обязательным общим условием его построения, а, следовательно, и всех видов взаимодействий является целенаправленное проектно-сетевое кооперирование в рамках интегральной системы, состоящей из разных видов деятельности: практико-ориентированной и фундаментальной науки; проектно-конструкторских разработок инновационного типа; сетевых структур организации и управления и пр. [14, с 244].

Второй - разработка и использование образовательных, управленческих, социально-экономических, информационных и других гуманитарных технологий в качестве механизмов функционирования и развития дополнительного профессионального образования. При этом необходима такая критериальная база оценки его эффективности, которая была бы способна обеспечить реальные условия для соорганизации ресурсов субъектов системы **кооперации «производство – наука – образование»**, вплоть до конкретных взаимодействий учреждений и организаций, с одной стороны, и всей социальной инфраструктуры, с другой. [14, 213].

Мы утверждаем, что сегодня дополнительное профессиональное образование должно рассматриваться в качестве становящейся, в определенном смысле, новой образовательной (общественной) системы. Однако сегодня дополнительное профессиональное образование понимается в утилитарных смыслах, в качестве предмета прикладного образования, обеспечивающего исключительно практические действия по повышению профессиональной квалификации и профессиональной переподготовке. Очевидно, что это указывает на функциональное место дополнительного профессионального образования в пространстве образования оно «дополнительное», а в пространстве действия - морфологически сопряжено со словосочетанием «профессиональная подготовка». Мировоззренческое значение такого видения также очевидно: дополнительное профессиональное образование рассматривается как отрасль, обслуживающая интересы социальных и общественных практик.

Но при этом выхолащивается фундаментальный смысл образования - созидание человека в целостности его человеческих проявлений, в полноте его телесно-душевно-духовных измерений. Вместе с тем, дополнительное профессиональное образование как раз тот вид образования, который куда больше, нежели основное профессиональное образование, имеет дело со зрелыми, профессионально сложившимися индивидами, опытными, обладающими знанием практики, но по личным ценностным установкам стремящимися к творческому росту, совершенствованию себя как профессионала, саморазвитию. Такое допущение никак не может опровергнуть наличие мотивов карьерного роста или других социальных стимулов. Поэтому дополнительное профессиональное образование надо рассматривать как атрибут человеческого бытия, а не как функцию общества [14, с. 240-250].

Итак, дополнительное профессиональное образование представляется нам реальной целостностью. Свою определенность эта целостность обретает в процессах развития. И более того, не просто в развитии вообще, а в разви-

тии по сущности человека в образовании – в саморазвитии как фундаментальной способности человека становиться и быть подлинным субъектом своей собственной жизни; способности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования.

Исходя из этого, дополнительное профессиональное образование мы рассматриваем в трех интерпретациях: 1) как сферу общественной практики, 2) как механизм профессиогенеза культурно-исторического наследования в профессиогенезе, 3) как особую форму развития человека. Следовательно, необходим стереоскопический взгляд на дополнительное профессиональное образование, не исключая того, что многие проблемы еще не найдут своего общепризнанного или приемлемого решения.

Дополнительное профессиональное образование - целостный предмет, но внутренне по-разному дифференцированный, состоящий из множества объектов разного типа, строения и содержания, соорганизующихся в разные формы. Это предполагает его отображение в системе соответствующих понятий; обозначение в разных языковых формах; включающее разные виды деятельности практик, а, следовательно, состоящее из различных наборов процедур и операций.

Таким образом, если мы признаем инновационный характер развития дополнительного профессионального образования, то для нас это означает необходимость осуществления кардинального перехода к производству *неочевидных ресурсов (интеллектуальных, нравственно-волевых, рефлексивно-деятельностных) и новейших образовательных технологий их получения*. В такой общественной практике, как дополнительное профессиональное образование речь должна идти, в первую очередь, о нематериальных ресурсах и гуманитарных технологиях. Принципиально важным является не «натаскивание» индивида и «втискивание» его в наличный социум, а развитие субъектной и личностной позиции человека в жизни, развитие профессиональной позиции в деятельности, во взаимоотношениях с другими людьми. Очевидно, что выявление и наращивание качества такого ресурса – это специальная и очень сложная задача, решить которую можно только проектируя, организуя и осуществляя единство многообразия процессов и форм образования в одном образовательном пространстве.

III.

Выше обозначенные концептуальные положения в антропологической проекции, безусловно, требуют их теоретико-методологических обоснований и определения специфических подходов к решению новых проблем, одной из которых является проблема экспликации педагогического знания в категориальных представлениях и концептуальных схемах дополнительного профессионального образования. Своевременность и современность этого шага определяется сегодня тем, в какой степени мы способны осмыслить процессы профессиогенеза и профессионального развития человека, а также состояние соответствующей образовательной практики, выйти на деятельностные формы преобразования этой образовательной реальности.

Перейдем к обобщенным результатам теоретического анализа проблемы проектирования антропологической модели дополнительного профессионального образования педагогов и создания дополнительных профессиональных программ, ориентированных на формирование нового профессионализма педагога. Выделим наиболее существенные моменты, где речь идет о рассмотрении дополнительного профессионального образования как особого типа образования, по своему устройству, механизмам и содержанию, существенно и в основных посылах принципиально отличающегося от существующего сегодня его понимания. В целом вырисовывается картина, которую можно считать необходимым основанием для дальнейшего выстраивания концепции дополнительного профессионального образования как культурно-образовательной структуры выращивания профессионала нового типа.

При раскрытии содержания концептуальной модели дополнительного профессионального образования педагогов и форм ее реализации как культурно-образовательной структуры прибегнем к способу послойного моделирования новой образовательной институции. Такое моделирование имеет истоки в кибернетике, основано на информационных технологиях, дает возможность выявить и систематизировать все элементы системы, связи, структуру и подсистемы в формализованном виде, определиться с ближайшим внешним окружением [12].

Концептуальная модель дополнительного профессионального образования педагогов, основанная на антропологическом подходе и проектно-преобразующей парадигмы, включает такие предельные ее характеристики: 1) послойную дифференцированную схему ее устройства; 2) типологию профессиональных позиций; 3) событийно-деятельностные образовательные технологии формирования новых профессиональных позиций; 4) концептуальную рамку (пространство) соорганизации (сопряжения) двух видов деятельностей: образующей и образуемой; 5) базовую технологию подготовки новых профессионалов «корпоративный образовательный коворкинг – центр». Лишь в самых общих чертах представим обозначенные компоненты.

1. Послойная дифференцированная модель комплекса дополнительного профессионального образования.

Послойное моделирование позволило нам в ходе проектного эксперимента по-новому взглянуть на дополнительное профессиональное образование педагогов и процессы в нем протекающие; проявить их скрытое от нашего взора содержание, построить адекватную модель сложной системы с возможностью логической структуризации системы на основе распределения ее элементов по их роли и принципу действия, идентификации их и получаемых результатов. По своей сути, это структурно-логическая схема проектно-сетевого института инновационного образования.

Рассмотрим комплекс дополнительного профессионального образования в *послойной схеме его устройства и окаймляющих структур*.

Дополнительное профессиональное образование привычно представлено в следующих формах: усовершенствование; повышение квалификации;

профессиональная переподготовка (освоение нового вида профессиональной деятельности или получение дополнительной квалификации); стажировка. Такая дифференциация ДПО построена лишь по сложности «учебного материала» и организации учебного процесса, но включает идентичные по образовательной сути компоненты, поскольку они ориентированы на «единую цель» в соответствии с социальными требованиями наличного общественного производства, существуя вне горизонта профессионального или личностного самоопределения субъекта. Причем, это не означает некую ущербность содержания одного слоя относительно другого. Каждый слой самостоятелен, кодифицирован, располагает возможностями развития и связи с другими слоями. Поскольку вариативность жизненных или профессиональных условий нашей действительности такова, то неразумно отказываться и от требований практической целесообразности.

Усовершенствование – улучшение деятельности до новых ее образцов, появившихся в культуре. Это форма (процесс) дополнения профессиональной деятельности специалиста новыми ее элементами в ситуации, когда обнаружилось несоответствие деятельности новым требованиям параллельно идущих процессов развития научно-технических, гуманитарных областей общественной практики. При этом работник любой профессиональной сферы, усовершенствовав свою деятельность, постоянно вынужден обращаться к этому виду дополнительного образования. И делать это до конца своей карьеры. Но мы бы заметили, что это не столько «дополнительное образование», сколько «дополнительное (или догоняющее) обучение».

Повышение профессиональной квалификации. Здесь сохраняется установка на дополнение профессионализма новыми знаниями, техниками и средствами деятельности фактически в дискретно заданном процессе освоения социальных норм. Повышение уровня профессионализма до овладения системными знаниями и умениями в комплексе понятий идет уже преимущественно в освоении профессиональных компетентностей, не исключая развитие способности строить и реализовывать собственную деятельность в исходных условиях, заниматься ее проектированием и изменением.

Профессиональное развитие. В отличие от усовершенствования и повышения профессиональной квалификации, профессиональное развитие есть непрерывный процесс, происходящий в онтогенезе человеческой социализации, направленный на присвоение им различных аспектов мира труда, в частности, профессиональных ролей, гибкости профессиональной мотивации, профессиональных знаний и навыков. Основной движущей силой профессионального развития является стремление личности к интеграции в социальный контекст на основе идентификации социальным группам и институтам. Речь уже не идет только о профессиональной пригодности к конкретным условиям профессиональной деятельности, а о приобретении комплекса способностей, позволяющих регулировать (изменять и форматировать) свою профессиональную жизнь. В ходе профессионального развития появляются новые способности: - умение работать с процессами образования и развития

в логике «образовательного знания», владеть средствами развития профессиональной деятельности. Подобным образом устроенное дополнительное профессиональное образование, делает видимыми способы мышления, которые стоят за различными системами знаний; позволяет создавать предпосылки для движения к принципиально новому содержанию деятельности; самоопределяться в профессионально значимых ситуациях; строить программы самообразования. При таком подходе потенциал профессионального роста специалиста ограничен.

Окаймляющие структуры комплекса дополнительного профессионального образования педагогов выражены в специфических позициях. Первая, - *методологическая*, направленная на все типы работ, необходимые для развития непрерывного образования взрослых. Вторая: а) группы преобразующих позиций, нацеленных (по определению) на развитие системы общего и дополнительного профессионального образования (что отображено в программных разработках и описано ниже), а именно: использование проектной культуры (собственно проектирование, программирование и планирование), направленной на реальное преобразование практики дополнительного профессионального образования; б) группы обеспечивающих позиций, направленных на поддержание функционирования в культурных пределах.

2. Типология профессиональных позиций дополнительного профессионального образования как культурно-образовательной структуры выращивания нового профессионала.

В кратком виде изложенная нами система дополнительного профессионального образования позволяет говорить о разных типах профессионалов. В исследованиях отечественных ученых в области развития обучающихся взрослых в профессионализме выделяются три качественно разные позиции – специалиста, профессионала и эксперта [6; 14].

Рассмотрим это в динамике профессионального развития по типам позиций, в рамках послойной дифференцированной модели комплекса дополнительного профессионального образования.

Для специалиста достаточно владения знаниями, умениями и способностями к преобразованию предмета конкретной деятельности, этому, как показало исследование, преимущественно содействует условно нижний слой структурно-организационного устройства дополнительного профессионального образования – усовершенствование и отчасти повышение профессиональной квалификации (по отраслевым задачам). В отличие от специалиста, профессионал, имеющий способности к рефлексии и позиционированию, должен эффективно проектировать и реализовывать собственную деятельность, самостоятельно выстроенной (с опорой на существующие в культуре способы деятельности) предметностью деятельности. Переход человека с позиции специалиста на позицию профессионала, предполагает включение в профессиональное сообщество, построение коммуникации и кооперации с другими профессионалами, видение границ предмета собственной деятель-

ности, его специфики. Чему содействует слой «повышение профессиональной квалификации» и отчасти «профессиональное развитие».

Высшей точкой развития обучающегося взрослого, является позиция эксперта, формирующаяся в третьем слое профессионального развития. Эксперту присуща включенность в профессиональное сообщество, ему необходимо видение всего многообразия позиций, принадлежащих профессиональному сообществу. Экспертом становятся только и преимущественно только в процессе профессионального развития. Фактически позиция эксперта коррелируется с методологической позицией, составляющая основу механизма развития любых систем деятельности, поскольку экспертиза дает возможность путем мыслительного моделирования ситуаций и формулирования их как проблемы обеспечивать поиск новых средств деятельности.

В связи с новыми нормами профессиональной деятельности педагогов, зафиксированными в ФГОС общего образования и профессиональном стандарте «Педагог», появилось основание ввести новый смысл в понятие «профессиональная позиция» (или позиции) как «способ реализации действующей ценности в том месте, которое человек занимает в совместном действии». Профессиональная позиция – функциональное место, а не ролевое, то есть выделяемое по функции, а не по статусу. В ситуациях совместного действия всегда можно выделить опорные, задающие их «скелет» позиции; через них сами ситуации характеризуются как типовые, то есть как повторяющиеся в некоторых существенных связях и отношениях действующих лиц» [14, с. 220].

Учитывая высокую скорость изменений в современном обществе и возрастающую сложность профессиональных задач, современные педагоги должны обладать принципиально новыми знаниями, умениями и навыками, обеспечивающими им возможность формировать у своих подопечных в соответствии с их личностными и возрастными особенностями те качества, которые сделают их в последующем востребованными в новом мире [3]

Отсюда возникает необходимость наличия у педагогических работников надпрофессиональных компетенций или универсальных умений, которые являются залогом формирования надпрофессиональных навыков и умений обучающихся, позволяющих им быть эффективными в самых разных видах деятельности. Это: системное мышление (умение определять сложные системы и работать с ними); навыки межотраслевой коммуникации (понимание технологий, процессов и рыночной ситуации в разных отраслях); умение управлять проектами и процессами; клиентоориентированность, умение работать с запросами потребителя; умение работать с коллективами, группами и отдельными людьми; работа в режиме высокой неопределенности и быстрой смены условий задач (умение быстро принимать решения, реагировать на изменение условий работы, умение распределять ресурсы и управлять своим временем).

Особенностью процесса модернизации общего образования является то, что психолого-педагогическим основанием каждого уровня общего обра-

зования выступает специфическая возрастно-нормативная модель развития обучающихся, предполагающая для успешного достижения требуемых Стандартом образовательных результатов построение определенной модели возрастно-сообразной образовательной деятельности. Конкретный смысл образовательных событий, масштаб образовательных задач, тип педагогической позиции определяется общим смыслом развития индивида на том или ином уровне образования [1;4].

Та или иная педагогическая позиция описывается на языке системно – деятельностного подхода, что предполагает характеристику специфики адекватной определенным ценностным и целевым ориентирам, лежащим в плоскости требований к образовательным результатам на данном уровне общего образования, совместно-сопряженной деятельности конкретной детско-взрослой общности; определение реальных условий достижения за-явленных целей и ценностей, фиксации реальных способов создания и реализации выявленных условий; задание полноты технологии педагогической деятельности: ее предмета (условия) и способа (их создание и реализация), но также и деятельности самих образующихся (воспитанников, учащихся, студентов) со своим предметом и своими способами работы.

Таким образом, в содержательно – смысловом плане профессиональная педагогическая позиция представляет собой интеграцию возрастнo-нормативной модели развития на определенном уровне общего образования и условий ее реализации: возрастнo-сообразной деятельности взрослых (самого педагога, родителей, представителей организаций – социальных партнеров), деятельности образующихся, совместной деятельности детско-взрослой общности [14, с. 197-200].

Разработанная нами антропологическая концепция развития дополнительного профессионального образования педагогов включает в себя характеристику следующих профессиональных позиций, обеспечивающих достижение требуемых обществом культурно – образовательных и социальных эффектов: 1). Модератор решения учебно-познавательных и учебно-практических задач. 2). Разработчик индивидуальных образовательных траекторий. 3). Тьютор. 4). Навигатор образовательных событий. 5). Ментор проектов (исследований). 6). Координатор социальных практик. 7). Игротехник. 8). Антропотехник. 9). Консультант развития (evolution consultant).10). Эксперт по «образу будущего» ребенка [2;7].

На наш взгляд, данные профессиональные позиции, составляющие основу окаймляющей структуры культурно-образовательного комплекса, определяют характер образовательной технологии в системе дополнительного профессионального образования. Данная образовательная технология, связанная с овладением той или иной позицией, закладывается педагогом в основу конструирования (разработки) образовательной технологии с ее центральной идеей о развитии человеческих общностей, задающей ведущие ориентиры образовательных взаимодействий.

В чем же смысл динамической позиционной модели образовательной технологии в дополнительном профессиональном образовании? Найти этот смысл, если мы хотим различать специфику дополнительного профессионального образования и характер профессионального образования в целом, в ходе проектирования образовательной технологии было непросто.

Во-первых, дополнительное профессиональное образование не имеет жесткого принудительного значения для человека, вошедшего в эту систему. Более того, для всех субъектов этой системы действие педагога не должно быть принудительно, поскольку основным условием полагания содержания становится свободное самоопределение. Оно проистекает (рождается) из: а) понимания ситуации профессиональной нужды каждого субъекта в данных обстоятельствах его жизни; б) складывания совместного действия по содержанию образования, которое определяется в проектных формах, т.е. «содержание делается», а не берется уже заданным (при сохранении общей целевой направленности).

Во-вторых, складывается другой тип общности – полипрофессиональной. Деятельностное содержание выносится в рефлексивный план и не столько понимается как формальное знание, что именно «так устроен профессиональный мир», а именно как он есть в опыте каждого субъекта, т.е. здесь опыт в своем целостном значении приобретает и профессиональный, и личностный, и образовательный смысл.

Таким образом, мы определились в понимании общей технологической рамки дополнительного профессионального образования как событийной образовательной технологии деятельностного типа.

3. Образовательные технологии разработки и реализации дополнительных профессиональных программ, обеспечивающих формирование новых профессиональных позиций (универсальных компетенций) педагогов.

Наиболее адекватной данным требованиям является такая форма реализации программ формирования профессиональных позиций педагогов в условиях дополнительного профессионального образования, как «смешанное обучение», основанное на системном подходе в организации образовательного процесса, выражающемся в сочетании очного и электронного обучения. Модель смешанного обучения основана на гибком сочетании следующих компонентов: компонент традиционного прямого личного взаимодействия субъектов образовательной деятельности; компонент интерактивного взаимодействия, опосредованного компьютерными телекоммуникационными технологиями и электронными информационно-образовательными онлайн ресурсами; компонент самообразования.

Модель «смешанного обучения» представляет собой общую организационную рамку реализации дополнительной профессиональной программы квалификационных модульных курсов, представленную следующими форматами: надпредметный инвариантный модуль - онлайн обучение (online collaborative learning); вариативные модули - очное обучение (face-to-face learning) и самостоятельное обучение (self-study learning) с помощью дистан-

ционного консультирования; стажировочно – проектировочный модуль - очное обучение (face-to-face), индивидуальное и групповое проектирование (collaboration) с помощью Интернет – коммуникации [2].

Технологический вектор реализации дополнительной профессиональной программы, ориентированной на формирование нового профессионализма педагога, задает «обучение действием» (action learning) – тип обучения, в котором центральное место занимает обучение в составе проектных групп, занимающихся реальным и конкретным делом, а также проведение фокус-групп, предполагающее диалог специалиста по работе с проектной группой с целью определения потребностей обучающихся и решения совместных проблем. В классическую формулу технологии обучение действием (авторы Р. Реванс (Великобритания) и М. Маркгардт (США) в рамках проектного эксперимента нами дополнительно вводятся методики опорных вопросов, логических схем и организации методологической рефлексии обучения [9, с.77].

Концептуальная схема социокультурного комплекса дополнительного профессионального образования, на наш взгляд, будет неполной, если не будет рассмотрена или представлена основная форма соорганизации или сопряжения всех описанных выше профессиональных позиций.

4. Концептуальная рамка соорганизации (сопряжения) двух видов деятельности: образующей и образуемой (в традиционном понимании: педагогической и учебной) в условиях дополнительного профессионального образования.

Элементарной единицей такого сопряжения является «образовательная ситуация» или «образовательное событие», которое, прежде всего, мыслится по принципу относительного равновесия сил субъектов образовательного процесса, равноценности прав и обязанностей, возможностей целеполагания (проектирования) и рефлексирования. Как таковых границ образовательной ситуации не существует (обучение, эффективно приводящее к формированию определенных навыков и умений, может так и не стать образовательной ситуацией). Границы образовательной ситуации могут появиться только «по поводу». В этом случае собственно предметность, связывающая субъектов образования, не имеет существенного значения. Оказывается, что не продвижение в тематическом содержании становится главным результатом образовательной ситуации, а некая воображаемая действительность, каждый раз реконструируемая заново. Каждый участник образовательной ситуации или образовательного события способен реконструировать ее смысловую структуру в конечной рефлексии приобретенного опыта, в процессе продействия, восприятия, понимания, смыслообразования. В связи с чем образовательная ситуация всегда проблемна по своему характеру, по тому основанию, что мысленная ее конструкция никогда не совпадает с натуральным протеканием. Это и есть основной механизм образовательного процесса в рамках непрерывного образования и обучения взрослых.

Мы уже говорили о том, что комплекс мыслится как организованность. В таком представлении комплекс – не структура, где элементы имеют жест-

кую связь, и когда «изъятие» одного из них фактически разрушает целостность. Если структура не разложима на части, то организованность может разбираться и собираться в разных конфигурациях. Возникает вопрос, - как и чем управляется данный комплекс? Здесь управлять, означает - сооранговывать. «Тогда центр управления также может находиться в любой точке потенциально, а актуально находится в какой-то конкретной точке». Ситуативное моделирование – важнейшее условие сооранговации. Модели может породить любой субъект действия, включенный в комплекс при наличии замысла, что требует организационного проектирования, поскольку в ситуацию включены коллективы и отдельные специалисты. В рамках модели и решается задача распределения и организации тех ресурсов, которые могут находиться в распоряжении исполнителей.

Таким образом, в общих чертах концептуальная схема комплекса – это управляемая сооранговация разных деятельностей (позиций) в одной конструкции в виде целого, рассматриваемого в качестве особого, сложного объекта-системы как организованности. И это принципиально иное видение реальности системы дополнительного профессионального образования, которое задается принципом бытия, а не составом своих частей. Такая логика рассмотрения комплекса, как организованности, есть трактовка проектно-сетевоего института инновационного образования в модальности возможных путей его развития.

Подобное понимание событийной образовательной технологии выращивания новых профессионалов ставит перед системой дополнительного профессионального образования сложнейшие задачи удержания этого массива инноваций. Переосмысление роли и задач институциональных изменений в процессе реформирования дополнительного профессионального образования привело нас к необходимости разработки в рамках федеральной инновационной площадки «Проектно-сетевой институт инновационного образования» проекта или технологии «корпоративный образовательный коворкинг – центр» [2;13].

5. Технология «корпоративный образовательный коворкинг – центр».

Профессионал и личность в современном смысле этого понятия – это человек, который способен повести за собой организацию и ее людей и определить их будущее. Для достижения стратегических целей развития образования, превращения его в ведущий фактор конкурентоспособности государства необходимо создать новые организованности, преобразовать формы мысли и способы действий специалистов данной сферы. В этом контексте основное назначение системы дополнительного профессионального образования - выращивание резерва под будущую системную реорганизацию сферы образования (то есть формирование новых профессионалов, которые собственнно и призваны осуществить эту реорганизацию), что требует изменений в самом институциональном устройстве ДПО [2;7].

На очереди новые образовательные институции повышения квалификации, основной функцией которых является не «доводка» действующих

специалистов до бесперебойного выполнения текущих задач функционирования сферы образования, а «выращивание» интеллектуального капитала образования будущего непосредственно в процессе построения этого будущего. Фактически данные институции могут стать своеобразными «конструкторскими бюро» по созданию новых специализаций и новых форм подготовки специалистов в сфере образования.

Чтобы обеспечить реальные преобразования в любой области образовательной практики, нужно вводить ключевых специалистов (руководители и наиболее эффективно работающие педагоги) в целевые продуктивные действия и демонстрировать им эффективные способы их организации, то есть организовывать кооперативную проектную деятельность в едином информационно – методическом пространстве. Если деятельность людей захватывает, и они овладевают способом, то задачи построения новых образовательных практик могут быть продуктивно решены.

Сущность технологии «корпоративный образовательный коворкинг – центр» состоит в том, что технология представляет собой: 1) форму организации работ по изменению мышления и деятельности коллективов и команд специалистов, решающих практические задачи в определенной сфере профессиональной деятельности (в нашем случае это сфера образования); 2) профессиональное искусство преобразования взрослых людей по принципу «сделай сам»; 3) способ перевода пространства работы (делания) в пространство учения и освоения способа делания: «Научиться чему – либо можно только делая это». Технология основана на следующих принципах:

Принцип практичности: опора на накопление и перенос опыта. Применение этого принципа требуется там, где решается задача пошагового изменения людей. Он противостоит принципу «трансляции культуры», который предполагает не изменение людей, но наполнение их «теоретическими» знаниями, накопленными человечеством.

Принцип командной организации. Эффективное учение возможно только в соответствующей рабочей среде. Учение есть функция от правил поведения и коммуникации группы, в которую попадает человек. Целевая подготовка должна быть выстроена как специально организованное коммуникативное пространство.

Дисциплинарный подход и позиция «учащийся» – формирование способности подчинить себя норме мышления (действия) и неукоснительно следовать ей. Способность сознательно подчинить себя норме мысли не задается инструментами руководства — подчинения, но воспитывается и осваивается в «захватывающем и втягивающем» человека деле. Получить деятельностную (то есть подлинную) дисциплинарную подготовку можно, самостоятельно занимая самую эффективную жизненную позицию — «учащийся» и, как правило, вне традиционных институтов сферы образования, которые устроены преимущественно как предприятия по передаче обучающимся систем предметных знаний.

В содержательном плане «корпоративного образовательного коворкинг – центра» функции «несущего каркаса» выполняют проектно-аналитические сессии. Все остальные виды работ, так или иначе, крепятся на этом каркасе. Проектно-аналитическая сессия – это конструкторская (дизайн) площадка, на которой люди могут в ходе индивидуальных или коллективных командных проектных работ, их презентаций, совместной экспертизы получить опыт построения новой образовательной практики. Темы проектно-аналитических сессий и состав их участников определяются руководством коворкинг – центра на текущий год, исходя из проблем и задач, которые являются актуальными для сферы образования в данный момент времени, либо будут актуальны в ближайшем будущем.

На сессиях работы разворачиваются по типовой схеме: решение аналитических задач — знакомство с технологиями построения новой образовательной практики (проектирование, программирование, стратегирование и т.д.) – разработка собственных проектов – нормативно – деятельностная экспертиза. Общий для всех участников проектно-аналитической сессии «проблемный материал» рассматривается с разных сторон (позиций) и в разном темпе (в зависимости от специфики исходной ситуации каждого участника, а также его компетентности). В результате происходит «расслоение» проблемной ситуации на решаемые задачи – индивидуальные проекты. Каждый выходит, получив свой уникальный результат. Работа всего коллектива происходит на открытой площадке в условиях организованной коллективной коммуникации и «партиципативного» планирования. При этом каждый в пределах своей компетентности может быть консультантом по тому или иному вопросу.

Таким образом, раскрытие концептуальных идей инновационного развития дополнительного профессионального образования педагогов как важнейшей сферы непрерывного образования взрослых предполагает: наличие проектно-сетевой организации различных ресурсов через реализацию проекта «корпоративный образовательный коворкинг – центр» и проектирование особого пространства со-бытийных Встреч; создание институции, обеспечивающей эффективное сочетание профессиональных позиций; рассмотрение дополнительного профессионального образования педагогов как особого типа образования, по своему устройству, механизмам и содержанию, существенно и в основных посылах принципиально отличающегося от существующего сегодня его понимания.

Актуальность поднимаемого в статье вопроса может оцениваться по тому, способны ли авторы-разработчики выработать новые концептуальные структуры развития дополнительного профессионального образования и выйти на деятельностные формы преобразования этой образовательной реальности. Институционально реализация концептуальных трендов развития системы дополнительного профессионального образования будет обеспечиваться за счет деятельности федеральной инновационной площадки «Проектно-сетевой институт инновационного образования», который разрабаты-

вает логику «шага развития» в контексте инновационного развития образования взрослых и осуществляет координацию работ по точечному созданию событийных деятельностных образовательных технологий выращивания новых профессионалов и их диссеминации в региональном образовательном пространстве.

Литература

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 21.07.2014) «Об образовании в Российской Федерации». – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_165984. Дата обращения: 14.04.2015.

2. Аван-проект «Концепт 2016-2018» кафедры педагогики и андрагогики ГБОУ ДПО НИРО по разработке и реализации дополнительных профессиональных программ, ориентированных на формирование нового профессионализма педагога в условиях ФГОС общего образования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.niro.nnov.ru/?id=23832>. Дата обращения: 12.06.2015.

3. Атлас новых профессий: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://atlas100.ru/>. Дата обращения: 07.07.2015.

4. Горшков М.К., Ключарев Г.А. Непрерывное образование в контексте модернизации. М.: ИС РАН, ФГНУ ЦСИ, 2011. – 232 с.

5. Зверев С.М., Игнатьева Г.А., Слободчиков В.И. Концепция развития дополнительного профессионального образования. Проект. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.old.mioo.ru/lab-aoppo/projects/reports>. Дата обращения: 26.05.2015.

6. Игнатьева Г.А. Деятельностное содержание профессионального развития педагога в системе постдипломного образования: монография / Г.А. Игнатьева. – Н. Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2005. – 344 с.

7. Игнатьева Г.А., Тулупова О.В. Проект «Корпоративный образовательный коворкинг – центр». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.niro.nnov.ru/?id=23832>. Дата обращения: 02.07.2015.

8. Игнатьева Г.А., Слободчиков В.И. Постдипломное образование педагогов: антропологическая проекция. //Человек и образование. – 2014. – № 3 (40). с.13-20.

9. Инновационное развитие образовательных программ непрерывного образования: методология и практика: методическое пособие / Ермоленко В.А., Иванова С.В., Кларин М.В., Черноглазкин С.Ю. / Под науч. ред. В.А. Ермоленко. М.: ФГНЦ «Институт теории и истории педагогики» РАО. 2013. 188 с.

10. Кравченко, Валерия Владимировна. Сопоставительный анализ отечественного и западноевропейского дополнительного профессионального образования : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Кравченко Валерия Владимировна; [Место защиты: Моск. пед. гос. ун-т].- Москва, 2012.- 190 с.: ил. РГБ ОД, 61 12-13/1802

11. Митина, Анна Мееровна. Становление и развитие дополнительного образования взрослых за рубежом: концептуальный анализ: диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.01 / Митина Анна Мееровна; [Место защиты: Волгоград. пед. гос. ун-т]. - Волгоград, 2005. - 382 с.: ил. РГБ ОД, 71-05-13/289.

12. Приветкин А.А., Приветкина Л.Ф. Послойные модели. Книга 1: Назад к системному подходу. Издательство: Литера, 2008. – 318 с.

13. Проектно-сетевой институт инновационного образования. Сборник методических материалов. Сборник проектных инициатив (специальный выпуск информационного бюллетеня) / под ред. Н.Ю. Бармина, Г.А. Игнатъевой. – Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2011. – 178 с.

14. Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования. - Екатеринбург: Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. – 264 с.

15. Топоркова, Ольга Викторовна. Развитие дополнительного образования взрослых в Великобритании: диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Топоркова Ольга Викторовна; [Место защиты: Волгоград. пед. гос. ун-т]. - Волгоград, 2007. - 203 с.: ил. РГБ ОД, 61 07-13/2335

16. Федеральная инновационная площадка Министерства образования и науки РФ «Проектно-сетевой институт инновационного образования. Информационные материалы к стендовому докладу. Информационные материалы к стендовому докладу / под ред. Н.Ю. Бармина, Г.А. Игнатъевой. – Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2012. – 24 с.

17. Mezirov, J. Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress. San Francisco, Jossey Bass, 2000.

18. Habermas, J. The Theory of Communicative Action. Translated by Thomas McCarthy, Cambridge: Polity, 1987.

19. Selwyn Samaroo, Eleanor Cooper and Tim Green Pedandragogy: A way forward to self-engaged learning New Horizons in Adult Education and Human Resource Development Volume 25, Issue 3, Summer 2013, Pages: 76–90, DOI: 10.1002/nha 3.20032.