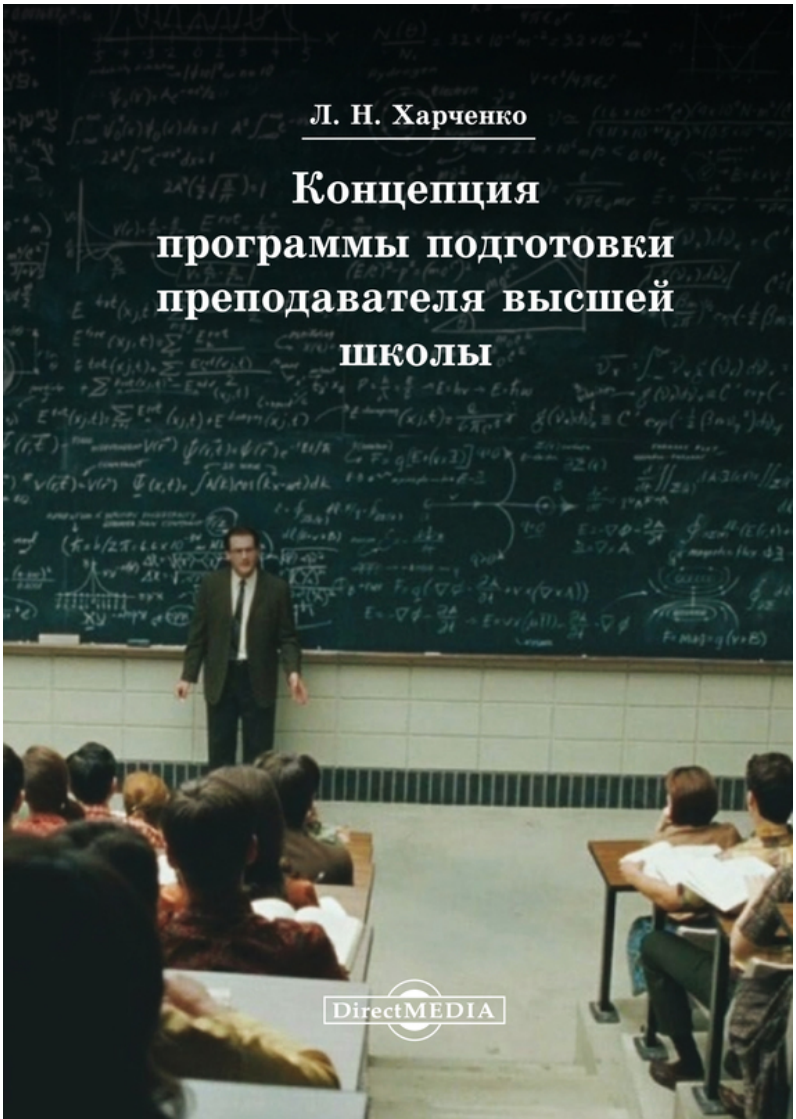
Л. Н. Харченко

Концепция программы подготовки преподавателя высшей школы



DirectMEDIA

Леонид Николаевич Харченко

Концепция программы подготовки преподавателя высшей школы

http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=11822336
Концепция программы подготовки преподавателя высшей школы.
Монография: Директ-Медиа; Москва; 2014
ISBN 978-5-4460-9830-9

Аннотация

В монографии обосновывается авторская концепция и модель программы подготовки преподавателя высшей школы в системе непрерывного высшего образования. Монография предназначена для организаторов высшего образования, руководителей и преподавателей вузов, аспирантов и соискателей ученых степеней по педагогике, исследователей инновационных процессов в образовании.

Содержание

ВВЕДЕНИЕ 4
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗРАБОТКИ КОНЦЕПЦИИ ПРОГРАММЫ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ 11
1.1. Предпосылки разработки концепции программы подготовки преподавателя высшей школы 11
Конец ознакомительного фрагмента. 33

Леонид Харченко
Концепция программы подготовки преподавателя высшей школы

ВВЕДЕНИЕ

Высшая школа как институциональный и эволюционирующий элемент государства, постоянно развивается, изменяется, обновляется и, как саморазвивающаяся, самообучающаяся, самообновляющаяся система предъявляет довольно жесткие требования к научно-педагогическим кадрам и эффективности их деятельности.

Эффективный вуз – это суммативный результат деятельности всего его коллектива, особенно преподавателей. Поэтому в современной профессиональной педагогике подготовке преподавателя вуза придается большое значение, поскольку в нем проявляются важнейшие стимулы активности студенчества, он выступает потенциалом роста вуза, экономики страны.

Происходящие в мире и России изменения в области целей образования, соотносимые с глобальной задачей обес-

печения вхождения человека в социальный мир, вызывают необходимость постановки вопроса о более полном, интегрированном социально-личностно-поведенческом феномене как результате подготовки преподавателя вуза в совокупности мотивационных, когнитивных и деятельностных составляющих, способствующих становлению опыта целостного системного видения преподавателем собственной профессиональной деятельности, системного (компетентного) действия в ней.

Рассмотрение теоретических основ проблемы исследования, позволило согласиться с тем, что современное состояние образования многие ученые (Ж. Аллак, Б.С. Гершунский, В.И. Жуков, Ф.Г. Кумбс, А.М. Новиков, В.А. Садовничий и др.) оценивают как кризисное. Выход из этого состояния возможен посредством ориентация образования на его новый результат, что требует инновационных подходов к обеспечению качества такового, критериям его оценки, новых подходов к организации образовательного процесса и управления им. Одной из инноваций является компетентностный подход к отечественному образованию (В.И. Байденко, Г.Э. Белицкая, Л.Н. Боголюбов, В.А. Болотов, И.Л. Галямина, И.А. Зимняя, С.В. Коршунов, Я.И. Кузьминов, Д.А. Махотин, Д.В. Пузанков, В.В. Сериков, Ю.Г. Та-тур, Ю.В. Фролов, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков, И.С. Якиманская и мн.др.), концептуальные идеи которого в системе педагогического образования были представлены авторским

коллективом Санкт-Петербургских ученых (И.С. Батракова, Е.С. Заир-Бек, В.А. Козырев, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицина и др.).

С точки зрения задач нашего исследования, ценность данных работ состоит в том, что их результаты позволяют создать теоретическую основу разработки концепции и модели программы подготовки преподавателя вуза на компетентностной основе.

В сферу нашего рассмотрения попали материалы, связанные с развитием непрерывного образования (А.А. Деркач, Т.Ю. Ломакина, Е.Е. Мамаева, Л.М. Митина и др.), и целый ряд международных и российских нормативно-правовых актов: «Меморандум непрерывного образования ЕС 2000 г.»; Коммюнике Комиссии Европейских Обществ от 23 октября 2006 года «Обучение взрослых: учиться никогда не поздно»; «Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях»; «Федеральная целевая программа развития российского образования»; «Стратегия социально-экономического развития России до 2020 года» и др. Главная цель данных стратегических документов – приведение количественных и качественных параметров существующей системы образования, особенно профессорско-преподавательского состава вузов в Российской Федерации в соответствие с международными подходами и требованиями.

В данной связи, внедрение идей компетентностного под-

хода в систему профессиональной подготовки преподавателя высшей школы становится императивом, а реализация основных направлений Болонского процесса и вступление России в ВТО, усиливают очевидность и необходимость этого.

К настоящему времени концептуальные аспекты компетентностного подхода обозначены достаточно отчетливо, сформулированы основные его положения. Наступил новый этап: компетентностный подход перешел из стадии теоретизации в стадию реализации, когда заявленные им общие принципы и методологические установки находят свое подтверждение в различных прикладных разработках. И, если для бакалавриата и магистратуры уже разработаны ФГОС ВПО III поколения на компетентностной основе, то для аспирантуры данный процесс только начинается. К таким теоретико-прикладным разработкам относится проектирование программы подготовки преподавателя высшей школы, направленной на формирование его профессиональных компетенций.

Переход системы высшего образования от принципа адаптивности на принцип компетентности предполагает глубокие и комплексные преобразования, затрагивающие не только преподавание, обучение, содержание, оценивание, образовательные технологии, но и цели, задачи, направленность всего процесса многоуровневой подготовки для получения необходимого результата образования в виде базовых и ключевых профессиональных компетенций преподавателя.

В данной связи, возникает необходимость уточнения и изменения трактовок целого ряда понятий, таких как «концепция программы подготовки преподавателя высшей школы», «модель программы подготовки преподавателя высшей школы» и др.

Осуществленный анализ и оценка сложившегося положения дел в системе подготовки преподавателя высшей школы, позволили выявить противоречия между:

– необходимостью внесения кардинальных изменений в содержание и процесс подготовки преподавателя высшей школы к профессиональной деятельности и неразработанностью теоретических основ проектирования программ третьего уровня высшего образования (аспирантуры), отвечающих требованиям компетентностного подхода, современной модели вуза и системы многоуровневой подготовки кадров;

– требованиями к результату аспирантской подготовки в виде интегрированного качества – компетентностной модели преподавателя высшей школы и сложившимся опытом послевузовской подготовки, ориентированным на результат образования в виде квалификационных характеристик;

– потребностью системы подготовки преподавателя высшей школы в инновационных образовательных программах, ориентированных на формирование профессиональных компетенций и улучшение психоэмоционального состояния преподавателя, и отсутствием концепции и соответствующей модели программы подготовки, направленных на дости-

жение этого результата.

В современной педагогике и психологии все более значимым становится исследования, связанные с проектированием комплексных, интегральных исследований, в которых педагогический процесс рассматривается как целостная система. В трудах отечественных педагогов и психологов: В.Г. Ананьева, А.Г. Асмолова, В.В. Белоуса, Е.В. Бондаревской, А.В. Брушлинского, И.Б. Котовой, В.С. Мерлина, В.Н. Мясищева, С.Л. Рубинштейна и др. обнаруживается стремление ученых к целостности познания человеческой индивидуальности и его жизнедеятельности. Отсюда возрастающая важность таких исследований для создания на их основе образовательных программ.

К сожалению, приходится констатировать, что в педагогике серьезных научных исследований по диагностике, анализу и оценке качества преподавательской деятельности в вузе пока еще крайне недостаточно (Е.Ю. Васильева, М. Зиновкина, И.Ф. Исаев, О.Г. Смолянинова и др.). Несколько лучше обстоит дело в психологии, где имеется ряд работ по педагогической рефлексии деятельности преподавателя вуза, где рассматриваются отдельные показатели педагогической культуры преподавателя вуза, требования к личности преподавателя, его профессиональной компетентности (В.С. Агапов, А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, М.И. Плугина, Е.А. Садовская и др.).

Следует также отметить, что отечественное высшее об-

разование имеет богатый опыт построения квалификационных моделей специалистов (В.Е. Анисимов, И.С. Пантина, И.Г. Печенюк, Е.Э. Смирнова, А.П. Сопиков, Н.Ф. Талызина, Г.И. Хмара и др.), но в современных условиях развития высшей школы необходимо не только обеспечивать достаточный уровень профессиональной подготовки преподавателя, но и характер социального существования в профессиональной жизни. Знания, навыки и умения необходимо дополнить и трансформировать в новое качество – профессиональную компетентность, как способность и готовность к новым видам профессиональной деятельности. Для отечественной системы образования переход к модели преподавателя вуза, отражающей преимущества квалификационного и компетентностного подходов в их единстве, и подготовка на основе программ, интегрирующих формальные и неформальные виды образования, представляется исследователям крайне важным, новым и актуальным.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗРАБОТКИ КОНЦЕПЦИИ ПРОГРАММЫ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

1.1. Предпосылки разработки концепции программы подготовки преподавателя высшей школы

В современных условиях российской действительности высшее учебное заведение представляет собой то социальное образование, с которого может начаться национальное возрождение России. В контексте сказанного, специфика и творческий характер деятельности преподавателя современного вуза предъявляют довольно жесткие требования к представителям этой профессии.

Качество профессиональной деятельности преподавателя высшей школы зависит от статуса вуза как центра науки, об-

разования, культуры, его готовности к саморазвитию в этих направлениях, корпоративного духа вуза, педагогического потенциала организации и лиц, входящих в данный вуз, владения преподавателями эффективными вузовскими технологиями, уровня профессиональной компетентности преподавателей в целом. По нашему мнению, именно профессиональная компетентность преподавателя является ключевым и системообразующим и, одновременно может использоваться в качестве критерия оценки процессов развития и саморазвития вуза, эффективности его деятельности.

В современной вузовской педагогике росту профессионального мастерства преподавателя придается большое значение, поскольку в нем проявляются важнейшие стимулы активности студенчества, и он выступает потенциалом развития вуза. Педагогическая наука подходит к тому, что профессиональная компетентность преподавателя вуза является основным фактором роста его профессиональной культуры (101, 102, 134, 135, 222 и др.).

К сожалению, приходится констатировать, что в педагогике серьезных научных исследований по диагностике, анализу и оценке качества преподавательской деятельности в вузе, особенно по подготовке к данной деятельности, пока еще крайне недостаточно (77, 96, 135, 219, 230, 255, 256, 247 и др.). В психологии имеется ряд работ по педагогической рефлексии деятельности преподавателя вуза, где рассматриваются отдельные показатели педагогической культуры пре-

подавателя вуза, требования к личности преподавателя, его профессиональной компетентности (2, 68, 197, 264 и др.).

В данной связи, при проектировании программ подготовки преподавателей возникает целый ряд проблем и противоречий, связанных с недостаточной проработкой теоретических основ проблемы и, как следствия, недооценкой важности данного уровня профессиональной подготовки со стороны управленческих структур и организаторов образования.

В данной связи, на начальном этапе исследования проблемы проектирования программы подготовки преподавателя вуза, возникла необходимость, выявления предпосылок («предпосылка [182, С. 570 – 571] – 1) исходный пункт какого-нибудь рассуждения; 2) предварительное условие чего-нибудь; глагол предпослать означает написать, сказать в качестве введения к чему-нибудь»), сложившихся в педагогической и психологической науках, системе высшего и послевузовского профессионального образования и экономике страны для обоснования актуальности данной проблемы и решения исследовательских задач.

Необходимо отметить, что в науке еще только формируется теоретическая база для осуществления модернизации отечественного высшего образования, поэтому многие вопросы, связанные с качественными изменениями в деятельности современных учреждений образования и науки, осуществляющих подготовку, повышение квалификации и переподготовку преподавателей вузов различных направлений

профессиональной специализации, остаются нерешенными.

Тем не менее, важнейшей предпосылкой исследования проблемы проектирования программы, направленной на формирование профессиональной компетентности преподавателя высшей школы, является, прежде всего, теоретический и практический опыт (и проблемы), накопленные педагогической и психологической науками и практикой в области инновационных подходов к подготовке преподавателей, опыт практической деятельности отдельных образовательных и научных учреждений, рефлексия соискателем собственного опыта обучения в рамках аспирантской и докторантской подготовок и многолетнего научно-педагогического опыта в Дагестанском государственном педагогическом университете, преподавательской деятельности в Дагестанской государственной медицинской академии и Дагестанском республиканском институте повышение квалификации педагогических работников.

Прежде всего, как предпосылка к проведению исследования заявленной проблемы, возникла необходимость интеграции различных научных сфер, что демонстрирует теоретико-прикладной, интегративный, междисциплинарный характер проблемы проектирования программы подготовки преподавателя современного вуза, и ставит задачу координации следующих сфер знаний:

– системологии, имеющей предметом исследования системы со сложным поведением, подразумевающим сложные

причины (Е. В. Бондаревская, В. И. Гинецинский, Ф. Капра, С. В. Кульневич, В. А. Лекторский, Л. А. Маркова, И. Пригожий и др.);

– инноватики как научного направления о целенаправленных изменениях, нововведениях (Э. А. Искандеров, Н. Д. Кондратьев, Х. Мадер, А. Л. Марщик, Р. Меркон, А. М. Пригожий, А. А. Радугин, К. А. Радугин, Е. М. Роджерс, И. Шумпетер и др.) и педагогической инноватики – новой области исследований, обобщающей накопленный эмпирический материал по использованию новшеств в образовании (В. Ф. Взятышев, О. В. Долженко, М. В. Кларин, Е. С. Лазарев, Л. И. Ломанков, М. М. Поташник, А. Я. Савельев, М. М. Смоял, А. В. Хуторской); развитию инновационного обучения, стимулирующего инновационные изменения в культуре;

– педагогической акмеологии (О. С. Анисимов, А. А. Бодалев, А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина, В. И. Максимова, Н. М. Полетаева и др.), избирающей основным предметом исследования взаимодействие социально-личностных, природных и педагогических факторов целостного и устойчивого развития человека в образовательном процессе, направленном на достижение вершин его саморазвития, самореализации, здоровья, творчества, профессионализма и жизненной карьеры, основанной на интеграции знаний о развитии человека в образовательной среде, знаний из области философии, образования, социологии, психологии, валеологии, генетики и фи-

зиологии человека;

– андрагогики (С. Г. Вершловский, М. Т. Громкова, С. И. Змеев, Ю. И. Кулюткин, Т. Н. Ломтева, Е. А. Соколовская, Г. С. Сухобская, Т. В. Шадрина и др.), представляющей взаимодействие особого типа педагога, обучающего взрослых, и взрослого человека как субъекта образовательного процесса, актуализирующего психологические аспекты образования; понимание человека как активного субъекта, познающего и преобразующего мир и самого себя в этом мире (К. А. Абульханова-Славская, А. Г. Асмолов, А. В. Брушлинский, Л. П. Буева, В. А. Петровский, С. Л. Рубинштейн, В. И. Слободчиков и др.).

В тоже время, в процессе проведения исследований мы опирались на необходимые педагогические теории, подходы и концепции:

– *на общенаучном уровне:* системно-структурный подход для выявления взаимосвязей между образовательными процессами и явлениями в деятельности (А. А. Аверьянов, И. Б. Новик, З. А. Решетова и др.); деятельностный подход в практико-ориентированных исследованиях (А. Н. Леонтьев, В. П. Беспалько, А. А. Вербицкий, Т. А. Ильина, В. Г. Пищулин, В. А. Сластенин и др.);

– *на конкретно-научном уровне:* личностно-ориентированный подход в обучении (В. В. Давыдов, И. А. Зимняя, В. В. Сериков, А. М. Маркова и др.); методы педагогического моделирования (В. С. Безрукова, В. П. Беспалько, А. И. Да-

хин, Г. А. Лебедева, В. М. Монахов, А. А. Орлов, И. О. Яковлева); концепции формирования профессионализма педагога (И. В. Кузьмина, К. М. Левитан, А. К. Маркова, Л. М. Митина); идеи и положения, связанные с непрерывным педагогическим образованием (И. Ю. Алексашина, И. М. Борытко, С. Г. Вершловский, В. В. Горшкова, Ю. Н. Ку-люткин, А. Е. Марон, В. И. Подобед, И. К. Сергеев и др.); теорию учебной деятельности (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, М. В. Кларин, А. Н. Леонтьев, И. Я. Лернер и др.); теорию формирования профессиональной компетентности в системе образования (В. И. Введенский, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, И. В. Кузьмина, А. К. Маркова, А. В. Хуторской, Р. Уайт и др.); теорию профессиональной подготовки специалистов (С. И. Архангельский, И. Б. Котова, В. А. Сластенин, В. Д. Шадриков, Н. О. Яковлева и др.); теорию профессионального образования и повышения квалификации (А. А. Вербицкий, Ф. Н. Клюев, В. В. Краевский, В. Ю. Кричевский, Н. В. Кузьмина, Ю. А. Лобейко, С. Г. Молчанов, Э. М. Никитин, А. М. Новиков, Е. П. Тонконогая и др.);

– *на технологическом уровне:* концепцию обучающейся организации и организационного обучения (К. Арджирис, М. Доджсон, Б. Мильнер, И. Нонака, М. Полани, Х. Текучи, И. Туоми и др.); модели методической поддержки молодого педагога (Г. Д. Ивлиева, И. В. Круглова, И. В. Куликова и др.); основные положения методологии педагогики и методики педагогического исследования (Н. И. Загузов, В. В.

Краевский, В. И. Загвязинский, А. М. Новиков, М. Н. Скаткин и др.).

О важности исследования процесса профессионального становления преподавателя современного вуза говорит и тот факт, что модернизация высшего образования и повышение его эффективности возводится в ранг политической и общенациональной задачи (123). Более того, министерство образования и науки РФ на основе специальной методики, классифицировала вузы на эффективные и неэффективные.

Поэтому в качестве предпосылок исследования заявленной проблемы можно рассматривать мировые и российские тенденции (глобализация, интеграция, диверсификация, регионализация, индустриализация, коммерциализация и др.) развития системы высшего профессионального образования и требований, предъявляемых к преподавателю вуза, которые складываются под влиянием того, что для инновационной экономики страны нужны, прежде всего, следующие три типа профессионального знания.

Знания, обеспечивающие деятельность в рамках крупных кластеров – научно-образовательно-производственных комплексов. В связи с этим созданы в федеральных округах крупные федеральные университеты, деятельность которых к 2015 году должна быть сравнима с ведущими российскими вузами, такими, как Московский и Санкт-Петербургский государственные университеты. По ряду показателей федеральные университеты должны выйти на мировые позиции.

Например, в международных рейтингах университетов наши университеты должны занять ведущие позиции по таким областям, как биофизическая экология и биотехнология, космическая информация для рационального природопользования и освоения новых территорий, инженерная физика и геотехнологии. Не менее 15 % образовательных программ созданных и создаваемых федеральных университетов должны получить международную аккредитацию.

Знания, необходимые для поддержания постоянного обновления технологий. Здесь в рамках поддержки инновационных программ (Национальный проект «Образование») развития 57 вузов в объеме в среднем по 500 млн. рублей были заложены основы для формирования компетенций специалистов, работающих в сфере обновления технологических процессов. В первую очередь программы развития затронули технологии таких приоритетных отраслей, как транспорт, авиация, энергетика, электроника, оптика, информационные технологии, машиностроение и др. Наукоград «Сколково» также создается для достижения этих задач.

Знания, необходимые для управления современной постиндустриальной экономикой, экономикой знаний. Для этого создаются бизнес-школы мирового уровня в Подмосковье и Санкт-Петербурге. Задача для дальнейшего развития этих образовательных учреждений состоит в обеспечении сетевого взаимодействия учреждений образования, науки, бизнеса и экономики в целом, что соответствует определению сете-

вых связей как важнейшего элемента экономики знаний.

В данной связи, ведущее место в концепциях развития высшего образования занимает проблема проектирования содержания образования на всех уровнях. Так, изучая перспективы профессионального образования А. М. Новиков (176, 177), обозначает основные идеи, на основе которых должно строиться его содержание, которое, в конечном итоге, предстоит разрабатывать и реализовывать преподавателю вуза:

Первая (образование – личность) – гуманизация профессионального образования как конкретный поворот от технократической цели к обеспечению производства кадрами, их приспособления к нуждам производства, к гуманистическим целям профессионального становления и развития личности. Переход к студентоцентристской модели образования.

Вторая (образование – общество) – демократизация профессионального образования как переход от жесткой централизованной и повсеместно единообразной системы организации профессионального обучения к созданию условий и возможностей для каждого учебного заведения, для каждого преподавателя и студента наиболее полно раскрыть свои возможности и способности.

Третья (образование – производство) – опережающее профессиональное образование, т.е. уровень общего и профессионального образования людей, развитие их лич-

ности должны опережать уровень развития производства, его техники и технологий. В данной идее проявляется такой принцип высшего образования как «динамизм», который ориентирован не только на обеспечение адаптации вуза к социокультурной, экономико-хозяйственной, демографической динамике в развитии региона и страны, но и на темпы обновления содержания дисциплин, учебно-педагогической и материально-технической базы, на обеспечение профессиональной мобильности выпускников на региональном, федеральном и международном рынках труда (которая тесно связана с высоким уровнем фундаментальности и универсальности подготовки, закладываемой в «модель специалиста», обеспечивающим высокий уровень обучаемости, самообучаемости и переквалификации). Динамизм непосредственно находит свое отражение и в «принципе первичного, двойного и тройного опережения» в подготовке кадров:

– первичного опережения качеством живого знания, получаемого студентом в процессе обучения, «овеществленного» знания в технологиях, организации, управлении;

– двойного опережения в подготовке учителей для школ (среднего, начального и среднего профессионального образования);

– тройного опережения в подготовке кадров высшей квалификации – кандидатов и докторов наук, научно-педагогических кадров.

Четвертая вытекает из рефлексии категорий об-

разования – непрерывное образование – «образование длиною в жизнь» [176, С. 38] и – «образование шириною в жизнь» [157]. Профессия «преподаватель вуза» постоянно претерпевает смену концепции профессии и ее отдельных элементов, что каждый раз знаменует «скачок» в профессиональном развитии педагога. Однако, как указывают исследователи, для разработки новой концепции (индивидуального видения) миссии профессии недостаточно быть компетентным только в своей сфере. Необходим особого рода переводчик (система повышения квалификации, самообразование) запросов и ценностей общества (и потребителей образовательных услуг) на язык целей профессиональной деятельности преподавателя, которая ради этого общества (потребителей) осуществляется [273, С. 67 – 98]. Отсюда следует, что однажды полученных профессионально-педагогических знаний, умений самооценивания и самосовершенствования оказывается недостаточно для управления профессиогенезом. Требуется постоянная корректировка названных знаний и умений, что наиболее эффективно в рамках индивидуализированных программ обучения, направленных на достижение целей непрерывного профессиогенеза («вертикального» и «горизонтального») преподавателя. Поясним, что вертикальный профессиогенез – это индивидуальное профессиональное развитие, заключающееся в растущей гармонизации реализуемых сущностных возможностей преподавателя и требований его профессии; горизонтальный профессиоге-

нез – усложнение отраслевой и социальной структуры профессии преподаватель вуза.

Современные стратегические доктрины прогресса передовых стран мира базируются на принципах всемерного развития, прежде всего, человеческого потенциала. По мере перехода от развития, основанного на использовании преимущественно человеческих способностей к физическому труду, к развитию, основанному на использовании культурного и интеллектуального потенциала личности, роль образования непрерывно возрастает и становится доминирующей. Предпосылок для такой постановки вопроса достаточно много.

Так, по данным Института образования ЮНЕСКО, в развитых странах мира число взрослых участников образовательных программ намного превышает число обучающихся детей и подростков. В этих странах различной образовательной и просветительской деятельностью охвачено до 40 – 50 % взрослого населения [157, С. 4 – 8]. Смещение от первичного (высшего) профессионального образования к непрерывному, продолжающемуся на протяжении длительных периодов взрослой жизни, отмечается в мире почти повсеместно. При этом под «образованием взрослых» обычно понимают любую организованную и поддерживаемую в течение определенного времени образовательную деятельность, направленную на развитие потребностей, навыков и знаний в период самостоятельной жизни человека.

Постоянное повышение квалификации (а, по сути, профессионально-личностное развитие) преподавателя через образование является сегодня одним из важнейших ресурсов саморазвития вуза, а также экономического и социального развития общества. В этой связи, многие эксперты отмечают, например, необходимость государственной поддержки не только формального образования, но и признания неформального самообразования, к которому относится не только классический тип так называемого «самоучки», но и достаточно недавно появившиеся и признанные юридически в ряде стран обучающиеся организации (команды, коллективы, группы, сообщества) (155, 157), которые сотрудничают с формальными образовательными структурами в решении вопросов становления компетентных специалистов и компетентного общества.

Необходимо также отметить, что развитие системы высшего образования на современном этапе является сложным и противоречивым процессом в России. При этом противоречивость реформ можно рассматривать также как предпосылку решения исследовательской проблемы и, тем более что существующие в системе высшего образования противоречия имеют тенденцию к накоплению и обострению. В данном случае, противоречие мы понимаем, как взаимодействие противоположных тенденций развития общественных явлений, которые вместе с тем находятся во внутреннем единстве и взаимопроникновении (223). Интенсивность

развития системы высшего образования сопровождается ее развертыванием как внутри отдельных стран, так и по всему миру. В этих процессах естественно сложилась палитра противоречий, которые на наш взгляд, неизбежны в периоды трансформаций социальных систем.

Первые попытки системного изучения противоречий развития образования относятся к концу 70-х – началу 80-х гг. XX столетия. Наиболее крупной работой этого плана является монография Ф. Р. Филиппова «Социология образования» [Филиппов Ф. Р. Социология образования. – М.: Знание, 1980. – С. 231.]. Исследователь выделил две группы противоречий: внешние и внутренние. Внешние он связывает с проблемами, опережающими существующие общественные потребности в образовании. Внутренние противоречия вытекают из текущих функций образования и функций социальных.

Исследователи (Т. Г. Зимарева, А. Ф. Кооп, Ф. Р. Филиппов и др.) выделяют противоречия, которые носят инвариантный характер и сохраняются при любых изменениях: исторических, политических, финансовых и других. Ведущее место среди них занимает разрыв между формирующимися и возрастающими потребностями личности, общества и государства в опережающем развитии качества образования и способностью самой системы эти потребности удовлетворить. Не менее важно учитывать противоречия, которые возникают между ролью образования в социальном процес-

се и избранным политическим курсом. Ситуация, при которой основная масса населения и власть придают образованию разное значение, характерна только для России.

Противоречия, существующие в России, консервирует состояние образования. К ним относятся противоречия между нарастающей ролью современных обучающих технологий и невозможностью их использования в высшей школе; степенью интенсивности научно-педагогического труда и уровнем его оплаты; между огромным расходом жизненной энергии работников образования и социальными условиями ее восстановления; между демократическим характером научно-педагогического труда и авторитарностью системы управления; между сохраняющейся притягательностью высшего образования и степенью его доступности (233, 236).

Противоречивый характер происходящих реформ в экономике и в самой системе образования влияет на генезис высшего профессионального образования в России и обуславливает множество детерминант.

Первая детерминанта – социально-экономическая, даже финансовая, и инфраструктурная неравномерность развития России, приводящая к «расслоению» единого когда-то в советское время «экономического пространства» России. Резкое повышение цен на энергоресурсы и тарифы на железнодорожно-транспортные услуги за годы экономических реформ последнего десятилетия в противовес действующему «инфраструктурному закону» экономического развития

России, в том числе «закону энергостоимости» [236, С. 40 – 52] породили процесс фрагментации экономического пространства. Это привело к понижению транспортной доступности высшей школы в Москве, С. – Петербурге, Новосибирске, Воронеже, Екатеринбурге, Ростове-на-Дону и др. – в наиболее крупных вузовских центрах – для молодежи из «глубинки» России, особенно из сельских районов. По данным Я. М. Рощиной, например, Москва с позиции доступности высшей школы стала самым «закрытым городом» [204, С. 152]. 30 % потенциала высшей школы, таким образом, дефакто обслуживает 10 % населения России (если взять население Москвы и Московской области). Социологические измерения последних лет свидетельствуют, что 90 % выпускников школ хотят получить высшее образование в своем регионе [там же, С. 155]. Кроме того, такая ситуация порождает, с одной стороны, высокую конкуренцию преподавателей в научно-образовательных центрах страны, а, с другой стороны, недостаточный уровень конкуренции преподавателей на периферии, в регионах.

Вторая детерминанта – сложившиеся экономические механизмы стратификации экономической доступности высшего образования в форме платности высшего образования, репетиторства, многочисленных форм подготовки абитуриентов для сдачи ЕГЭ и поступления в вузы (обеспечивающих преодоление разрыва между качеством подготовки выпускников в школах и нормативами качества подго-

товки, отраженными в требованиях к подготовке выпускников, предъявляемых вузами). При этом экономические барьеры доступности высшего образования в «вузовских центрах» намного выше, чем в регионах. Более низкая цена как «промежуточных механизмов», обеспечивающих поступление абитуриентов в вузы, так и образования в высшей школе, в регионах, еще более усиливает потоки абитуриентов в свои, региональные вузы. «По доле затрат на образование», – замечают Е. А. Омельченков, Н. В. Гончарова, Е. П. Лукьянова, – «особо выделяются сельские жители» [там же, С. 33]. Иными словами, выпускники сельских школ оказываются самыми ущемленными в своих правах на получение высшего образования. И именно региональные вузы и преподаватели в них работающие, особенно в аграрных регионах, через сеть своих филиалов в сельских районах, а также крестьянские университеты [149, С. 9 – 21], призваны обеспечить выравнивание доступности высшего образования для выпускников сельских школ.

Добавим, что «регионализм» как принцип требует не только усиления роли регионального вуза в восходящем воспроизводстве качества жизни в регионе, обеспечения региональной экономики компетентными специалистами, но и в раскрытии регионально-культурной, социогенетической функций высшего образования. Увеличивается значение отражения в дисциплинах истории, литературы, культурологи (инвариантная часть ФГОС ВПО), в системах ценно-

стей «корпоративной культуры» вуза региональных историко-культурно-генетических оснований (вариативная часть ФГОС ВПО), на которых формируется любовь выпускника вуза к своей «земле», краю, культуре, к истории края и т.п.

Третья детерминанта – отражение императива выравнивания вузовской сети по регионам России (45) с тем, чтобы обеспечить развитие интеллектуального потенциала регионов как фактора постепенного выравнивания в будущем экономического развития России по регионально-географическому измерению.

В результате экономической стратификации происходит постоянная диверсификация моделей вузовских систем и их миссии. Тенденция перманентной диверсификации вузовских систем и, в определенной мере, регионализация вузов, содержит минимум два проблемных аспекта. С одной стороны, она связана, прежде всего, с неспособностью государства содержать систему профессионального образования. С другой стороны, система профессионального образования не является эффективным институтом государства.

Основные проблемы высшего профессионального образования (ВПО) связаны с целым рядом внешних и внутренних причин, среди которых отсутствие финансирования, ущербное формирование негосударственного сектора ВПО, менталитет, структура и качество профессорско-преподавательских кадров, несоответствие существующего научно-образовательного потенциала вузов реалиям складывающейся со-

циально-экономической системы и т.д. В данном месте изложения уместно привести данные В. Н. Галяпиной [52, С. *42 – 49],* полученные в результате исследования профессиональной идентичности преподавателей пяти российских вузов, расположенных в регионах и столице. Под профессиональной идентичностью автор понимает «осознание и переживание личностью своей принадлежности к профессиональной группе». Осуществленные ученым исследования выявили, что треть (32 %) преподавателей вузов испытывают безразличие, уязвленность, униженность при соотнесении со своей профессией. При этом 21,1 % преподавателей готовы сменить профессию на более оплачиваемую.

Четвертая детерминанта – возможность применения к познанию и построению вузовской образовательной системы, как особого субъекта современной образовательной политики, процедур на основе оценки степени «открытости-закрытости» исследуемой «системы» и уровня развития общественно-государственного управления данной системой. Известно, что нет полностью «открытых» как и нет полностью «закрытых» систем, но, в настоящее время, вузовские системы являются более закрытыми, чем открытыми системами. Поэтому образовательная политика, как и экономическая, должна исходить из этого принципа и идентификация вузовской образовательной системы в целом и каждого отдельного преподавателя, должна начинаться с идентификации степени «открытости – закрытости» с учетом тех нега-

тивных процессов в области доступности высшего образования и его качества, которые обусловлены социально-экономической стратификацией российского общества.

Такая «идентификация» поможет найти ответы на вопросы: какая часть воспроизводства кадрового потенциала (по специальностям) с учетом потребностей развития конкретного региона и наличия высококвалифицированных преподавателей покрывается внутренними образовательными ресурсами, а какая внешними?, какие направления вузовско-образовательной кооперации необходимо развивать?

Возрастание открытости вузовской системы и научно-образовательной деятельности преподавателей позволит решить проблему разработки дифференцированных социальных нормативов качества образования (в нашем представлении, это и будут критерии социальной оценки вуза, преподавателя, выпускника, специалиста вообще, т.е. их компетентности) для различных регионов России.

Пятая детерминанта заключается в формировании понимания того, что вуз по своей структурно-функциональной организации представляет собой систему (а преподаватель вуза – системообразующее ядро) и, следовательно, подчиняется системогенетическим законам (233, 234) законам адекватности по сложности, разнообразию, неопределенности и системности; закону системного наследования (преемственности); закону инвариантности и цикличности развития; закону системного времени и гетерохронии (и вытекаю-

щего из него закона неравномерности развития и закона периодической кризисности в развитии систем) и др. «Законы адекватности» по отношению к эволюции вузовских образовательных систем приобретает специфическую «кальку» в виде «законов социо-, нацио-, этно-, государство-морфности образования». На региональном уровне, например, эти законы приобретают смысл соответствия региональных образовательных систем «морфности» регионов – т.е. соответствия социальной, культурной, национально-этнической, экономической «морфологии» региона. Региональные вузы, их преподаватели и студенты несут в себе «печать» этой морфологической специфики и она отражается в структурах, в первую очередь – в целевой и функциональной, управления внешним, системно-социальным качеством высшего образования.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, купив полную легальную версию на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.