

3. *Донская Т. К.* Методика преподавания русского языка: Научно-методические материалы. СПб.: ООО «Книжный дом», 2011. 338 с.
4. *Кулюткин Ю. Н.* Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя // Вопросы психологии. 1986. № 2. С. 21–30.
5. *Поздняк С. Н.* Проектирование содержания методической подготовки учителя географии в контексте требования компетентностного подхода // Педагогическое образование. 2009. № 3. С. 60–67.
6. Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. М.: ПЕР СЭ, 2002. 368 с.
7. *Саранцев Г. И.* Современное методическое мышление // Педагогика. 2010. № 1. С. 31–40.
8. Субъект и объект практического мышления. Коллективная монография / Под ред. А. В. Карпова, Ю. К. Корнилова. Ярославль: Ремдер, 2004. 320 с.
9. *Таможняя Е. А.* Методическое мышление как разновидность профессионального педагогического мышления // Вестник Московского государственного областного университета: Серия «Педагогика». 2010. № 1. С. 188–193.
10. *Groot A. D. de.* Thought and choice in chess. The Hague, etc.: Mouton, 1978.

#### REFERENCES

1. *Baranov M. T.* Metodika prepodavanja russkogo jazyka v shkole: Uchebnik dlja stud. vyssh. ped. uchebn. zavedenij / N. A. Ippolitova, T. A. Ladyzhenskaja, M. R. L'vov / Pod red. M. T. Baranova. M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2001. 368 s.
2. *Bizaeva A. A.* Psixologija dumayschego uchitelya: Pedagogicheskaya refleksiya. Pskov: PGPI im. C. M. Kirova. 2004. 216 s.
3. *Donskaya T. K.* Metodika prepodavanya russkogo yazyka: Naychno-metodicheskie materiali. SPb.: ООО «Knizniy dom». 2011. 338 s.
4. *Kulytkin Y. N.* Tvorcheskoe mishlenie v professionalnoy deyatel'nosti uchitelya // Voprosi psihologii. 1986. № 2. S. 21–30.
5. *Podznyak S. N.* Proektirovanie sodierzanya metodicheskoi podgotovki uchitelya geografii v kontekste trebovanya kompetentnostnogo podhoda // Pedagogicheskoe obrazovanie. 2009. № 3. S. 50–70.
6. Psihologiya individualnogo i gruppovogo sybiekta / Pod red. A. V. Brushlinskogo, M. I. Volovikovoi. M.: PER SE, 2002. 368 s.
7. *Sarantsev G. I.* Sovremennoe metodicheskoe mishlenie // Pedagogika. 2010. № 1. S. 31–40.
8. Subiekt i obiekt prakticheskogo mishlenia: Kollektivnaya monografiya / Pod red. A. V. Karpova, Y. K. Kornilova. Yaroslavl: Remder, 2004. 320 s.
9. *Tamoznyya E. A.* Metodicheskoe mishlenie kak raznovidnost professionalnogo pedagogicheskogo mishlenia // Vestnik Moskovskogo gosydarstvennogo oblastnogo universiteta: Seria «Pedagogika». 2010. № 1. S. 188–193.
10. *Groot A. D. de.* Thought and choice in chess. The Hague, etc.: Mouton, 1978.

*С. А. Писарева*

#### ПРОБЛЕМЫ СОДЕРЖАНИЯ ПОДГОТОВКИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В АСПИРАНТУРЕ СОВРЕМЕННЫХ УНИВЕРСИТЕТОВ

*В статье рассматриваются проблемы построения содержания подготовки аспирантов в современных условиях. Анализируется влияние процессов развития общества знаний, развитие науки и высшего образования на содержание подготовки. Раскрываются пути преодоления возникающих проблем.*

**Ключевые слова:** образовательная программа аспирантуры, подготовка научно-педагогических кадров, современный университет.

*S. Pisareva*

### **The Problem of the Research and Teaching Staff Training Content in the Graduate School of Modern Universities**

*The article deals with the problem of content design for postgraduate training in modern conditions. The impact of the knowledge society development process, the development of science and higher education on the content of this training is analyzed. The ways to overcome the problems are revealed.*

**Keywords:** educational program of graduate school, training of the research and teaching staff, modern University.

Новый закон «Об образовании в РФ» закрепил современное понимание системы высшего образования, соответствующее сложившимся в развитых странах взглядам как системы уровневой и представленной ступенями бакалавриата, магистратуры и аспирантуры. Таким образом, аспирантура впервые в истории нашей страны становится ступенью формального образования. Процесс получения образования в современных условиях предполагает освоение обучающимися основных образовательных программ, разработанных в логике действующих образовательных стандартов. Данное требование также закреплено в законе. Как известно, на ступени аспирантуры стандарт пока не разработан, хотя и делаются уже попытки его создания. Однако сам процесс разработки и реализации образовательных программ, соответствующих обязательным требованиям, начался уже более 10 лет назад, когда в 2000 году был принят макет стандарта послевузовского профессионального образования по отраслям наук, в 2001 году были введены Временные требования к основным образовательным программам аспирантуры, а в 2011 году — федеральные государственные требования к образовательной программе аспирантуры, выполняющие роль стандарта в настоящее время. Сегодня сам факт наличия образовательной программы в аспирантуре уже не является предметом дискуссий, а вот проблемы построения содержания таких про-

грамм требуют обсуждения в научно-профессиональном сообществе. Рассмотрим некоторые из них в аспекте развития образования в обществе знаний.

На наш взгляд, правомерно выделение проблем в рамках рассмотрения трех важнейших факторов, оказывающих влияние на содержание подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации. Во-первых, — развитие постиндустриального общества, все чаще называемого обществом знаний, в котором успешность личности определяется ее компетенциями в работе со знаниями. Во-вторых, — научный прогресс, и, в частности, развитие научных представлений о сущности образования. В-третьих, изменения, происходящие в высшей школе, новые запросы к профессиональной деятельности преподавателя вуза. Рассмотрим подробнее выделенные группы проблем.

**Современное общество**, называемое постиндустриальным, информационным, по мнению многих современных исследователей, основано на знаниях. Знание перестало быть признаком элитарности, оно доступно всем благодаря расширению источников открытой информации. Возрастание значимости знания в развитии общества исследователи начали фиксировать еще в середине XX века, когда научно-технический прогресс стал оказывать значительное влияние на качество жизни людей и предъявлять новые требования к образованию. Благодаря целенаправленной образовательной полити-

ке путем создания государственной системы образования, гарантирующей определенный уровень бесплатного образования, расширения сети образовательных учреждений и повышения уровня обязательного образования, возрос общий уровень грамотности населения. К концу XX века в России стало обязательным полное среднее образование, высшее образование перестало быть элитарным и возросло число людей, имеющих ученые степени. Закономерным в этом ряду представляется процесс превращения аспирантуры в ступень высшего образования в начале нового века. С одной стороны, этот процесс отражает общую мировую тенденцию организации систематической подготовки исследователей в докторских школах, как это происходит во всех европейских и американских университетах. А с другой, — актуализирует отечественную дискуссию о смысле аспирантуры и проблемах, связанных с качеством диссертационных исследований.

На наш взгляд, смыслом и целью обучения в аспирантуре является развитие исследовательской компетентности, которая понимается нами как интегральная характеристика личности, определяющая способность решать научные проблемы с учетом приобретенных теоретико-методологических знаний в конкретной области науки, профессионального и жизненного опыта, ценностей и интересов личности [8]. Собственно понятие «исследовательская компетентность» имеет различное толкование у разных исследователей. Необходимо отметить, что данный вид компетентности вызывает довольно серьезные дискуссии в научном мире вследствие своей многозначности. Раскрывая содержание нашего понимания исследовательской компетентности выпускников аспирантуры, необходимо отметить, что имеет смысл говорить о ней как о компетентности профессиональной, следуя концепции компетентностного подхода, разработанной Петербургской научной школой [6]. Содержание профессиональной

исследовательской компетентности, на наш взгляд, может быть раскрыто через совокупность действий, в число которых входят:

– *разработка методологии исследования* — выявление актуальных проблем в своей и в смежных научных областях с целью выполнения научного исследования; обоснование выбора той или иной теории, концепции, подхода в исследовательских целях; разработка соответствующей методологии и исследовательских техник, умение их правильно использовать для решения исследовательских задач;

– *проведение исследований* — использование знаний о научных достижениях в своей области и в смежных научных областях в образовательном процессе, а также в организации научных исследований; участие в коллективной исследовательской работе; демонстрация соблюдения норм поведения исследования относительно прав других исследователей, объектов исследования;

– *анализ результатов исследования и разработка путей их диссеминации* — проведение экспертизы результатов исследования; проектирование процесса использования в научных исследованиях результатов своего исследования; создание условий для ознакомления широкой научно-образовательной, профессиональной общественности с результатами исследований; инициирование различных форм научно-профессиональной коммуникации; оформление научных документов и выступления с отчетами, рефлексия деятельности.

Связующим стержнем процесса формирования исследовательской компетентности, на наш взгляд, является развитие у исследователя субъектной позиции, формирование рационального типа сознания, предполагающего соразмерность, адекватность, соответствие человеческих позиций реальному положению дел в этом мире, реальной ситуации, связанной с этим положением дел, проблемной ситуации, «идеальному плану» действий, в которых проявляется соответствующая человеческая позиция.

Именно развитый рефлексивный компонент сознания познающего субъекта и позволяет избежать «отрыва» исследователя от реальной действительности и развития, по меткому выражению В. С. Швырева, его ответственности за конечную цель своей активности [14].

Необходимо отметить, что исследовательская компетентность формируется в серии усложняющихся опытов; единичное выступление на семинаре или конференции, разовое рецензирование не дают возможности ни понять перспективы исследователя, ни осуществить хоть какую-либо программу совершенствования. Отсюда возникает проблема — следует не только проектировать необходимые составляющие индивидуального опыта, но и создавать среду для формирования этого опыта: организовывать научные лаборатории, проводить аспирантские коллективные исследования, создавать специализированные семинары и т. д.

Содержание образовательной программы не исчерпывается содержанием отдельных дисциплин, включенных в учебный план. Во многом оно определяется трудно формализуемым опытом личности, который складывается под влиянием сложившихся на конкретной кафедре, в университете традиций научного поиска; характерной для конкретной научной школы методологии решения научных проблем; непосредственного общения, принятого в профессиональном сообществе. В содержании подготовки должны быть отражены, прежде всего, не компоненты содержания, которые способствуют становлению исследовательской компетентности аспиранта. В современной ситуации представляется правомерным при проектировании содержания идти по пути преодоления тех недостатков, которые тормозят развитие научных (в том числе диссертационных) исследований, увеличивают разрыв между результатами исследований и потребностями практики. Анализ диссертационных исследований свидетельствует о том, что типичные ошибки обусловлены,

прежде всего, неумением грамотно построить процесс исследования. Мониторинг мнений аспирантов — участников научной олимпиады аспирантов\*, подтверждает данный вывод. Сами аспиранты испытывают затруднения в построении методологии исследования, в разработке программы опытной проверки гипотезы. Поэтому, на наш взгляд, отбор учебных дисциплин в содержание современной подготовки аспиранта и определение их последовательности в учебном плане должны определяться логикой научного поиска.

Следующий фактор, оказывающий влияние на содержание подготовки аспирантов — это фактор *развития науки*, что, в свою очередь, неразрывно связано с развитием всего человеческого общества, его социальных институтов и культуры. В своем развитии современная наука (называемая так с XV–XVI вв.; эпоха Нового времени) прошла несколько этапов: классической науки (XVII — начало XX в.), неклассической науки (первая половина XX в.), постнеклассической науки (конец XX в.). Каждый из этих этапов характеризуется определенной институциональной организацией научных исследований. Классический этап представлен доминантой типа ученого-одиночки, отличающегося широтой научных взглядов и проводящего научные исследования в различных, зачастую не смежных, областях знания. Научный прогресс первой половины XX в. объективно привел к необходимости сознательного объединения в научных коллективах людей, имеющих конкретные знания и навыки, в существенно отличающихся областях и тем самым более эффективно содействующих решению общей задачи. К началу XXI века процессы институционализации науки развернулись еще шире, в основном, — благодаря усилению ее профессионализации. Таким образом, современная наука развивается в рамках специально организованных научных исследований. Следовательно, возникает очевидная необходимость построения такого содержа-

ния подготовки молодых ученых, которое учитывало бы данный аспект развития современной науки — разделение труда в сфере исследований. Решению этой задачи в определенной мере может способствовать участие аспирантов в выполнении коллективных исследований, проведение курсов по подготовке пакетов грантовой документации.

Тесно взаимосвязанной с проблемой развития опыта участия в коллективных исследованиях является проблема соблюдения этических норм, развития этической позиции молодых исследователей. Этические нормы долгое время не учитывались в науке во имя истины, выраженной в категориях беспристрастности и объективности. С особенной остротой эта проблема возникла в сфере биомедицинских исследований, проводимых с участием человека или животных. Однако в современном научном мире она активно распространяется и на другие области исследований, связанных с человеком, с его жизнедеятельностью. Причем этические нормы затрагивают широкую сферу ценностей научно-исследовательской деятельности и определяют рамки взаимоотношений исследователей в научно-профессиональном пространстве.

Каждый этап развития науки (классический, неклассический, постнеклассический) может быть, по мнению С. А. Лебедева, охарактеризован определенными ценностными ориентирами [10]. Аксиологические основания современного этапа постнеклассической науки, по мнению С. А. Лебедева, — совокупность общих ценностных представлений о целях науки, о ее когнитивных, практических и социальных возможностях, об идеалах и нормах научного исследования, о мировоззренческой значимости науки: осознание принципиально человеческого (гуманитарного) характера науки и научного знания как по способам их бытия, так и по возможностям; осознание в качестве главной особенности научного типа познания его объективности со всеми вытекающими

отсюда возможностями и границами такого способа познания; осознание фундаментальной роли случайности, вероятности и неопределенности как в самих объективных процессах, так и в их описании; осознание идеализированного характера любых (особенно строго однозначных) научных законов и теорий; осознание ценности плюрализма в науке как необходимого условия ее успешного развития; осознание в качестве главной ценности научного знания возможности его практического использования, расширения адаптивных возможностей человечества; осознание принципиально социального характера научного познания; осознание принципиального значения когнитивных коммуникаций между учеными в процессе научного познания как необходимого условия достижения ими научного консенсуса в вопросах утверждения научной истины и развития науки; признание огромной роли науки в качестве фактора (правда, далеко не единственного) выработки адекватного мировоззрения людей.

Эти общенаучные представления об аксиологии современной науки могут быть следующим образом иллюстрированы на материале исследований современного образования:

1. Появление реальной возможности методологического самоопределения любого исследователя позволило отойти от господствующей в XX веке методологии отечественных исследований — марксистско-ленинской философии. Как известно, решение одной и той же проблемы с разных методологических позиций приводит к разным результатам.

2. Выполнение исследователем разноплановых ролей, отличных от традиционной роли субъекта опытно-экспериментальной работы, обусловлено во многом изменением модели эксперимента. Современный исследователь может выступать в качестве соисполнителя исследовательских проектов, результаты разработки которых затем использует в своей работе, что актуализиру-

ет проблему прав пользования результатами коллективного исследования в индивидуальной работе.

3. Стремительное развитие идей гуманизации привело к корреляции направленности педагогической мысли. В центре педагогической системы любого направления становится «Я-концепция» личности. Поэтому исследователи в области педагогики все чаще обращаются к проблемам сохранения и развития здоровья человека, диагностики и совершенствования возможностей и способностей личности, саморазвития, самосовершенствования, самотворчества.

4. В настоящее время возникла необходимость ориентации каждого исследователя на понимание «контекста жизненного пути человека» [12]. Именно контекст жизни человека, знание событий и жизненных итогов конкретного человека позволяет увидеть своеобразие индивидуально-личностной педагогики, направленной на «сотворение» самого себя, на самовосстановление себя в кризисные, подчас разрушительные и трагические эпохи развития. Этот опыт имеет бесценное познавательное педагогическое значение и должен стать предметом педагогического анализа.

5. Время замкнутых педагогических исследований, ориентированных на решение одной проблемы, уступило место системному решению проблем. Системность проявляется в аппарате исследования и в обозначенном предмете, в методологии и методах исследования, в содержании исследовательской деятельности и научной концепции, в совокупном результате и в технологии его применения.

Наука, как и любая другая сфера деятельности, включает человеческие отношения, характеризующиеся определенным нравственным, ценностным аспектом. В научных кругах традиционно формировался моральный стандарт, своеобразный «моральный кодекс» — свод принципов, правил и норм, которыми должны руководствоваться

ученые, т. е. исторически сложился этос науки. Нормы научной этики не сформулированы в виде каких-то официальных требований и документов, но эти нормы существуют. Заметим, что такова ситуация пока именно в России. К сожалению, можно констатировать, что в отечественном исследовательском пространстве проблема этического аспекта научного исследования пока не разработана. Нормы оформления научных работ не могут рассматриваться как аналог этических положений, поскольку затрагивают скорее внешнюю (репрезентативную) сторону, нежели внутреннюю (субъектную) сущность исследования.

Освоение этических норм науки и формирование собственной этической позиции исследователя, на наш взгляд, происходит в процессе выполнения им научного исследования в рамках деятельности научной школы. Научные школы представляют собой естественную для человечества форму передачи и развития научных знаний, поскольку в научной деятельности, как и во всякой другой, для приобретения соответствующих знаний и умений (а в науке — также способов приобретения этих знаний) люди неизбежно вступают в отношения «учитель — ученик», которые и являются той плодотворной почвой для взращивания педагогических идей в пространстве самой научной школы. Этот путь взаимопроникновения различных сфер научного знания предопределен всей логикой развития научных школ в общем ходе научного прогресса. Характеризуя микросоциум ученых как научную школу, обычно имеют в виду: своеобразный образ мышления и действия в науке; структурную ячейку современной науки; традицию мышления; комплекс методических средств и ценностных ориентаций; координацию исследований группы ученых под руководством лидера; наличие оригинальной концепции у научно-исследовательского коллектива и др. Научные школы как научные сообщества играют важнейшую роль в личностном, нравственном

и научном становлении исследователей. Именно первые самостоятельные научные исследования, выполненные в рамках научной школы, оказывают значительное влияние на всю научно-исследовательскую деятельность человека.

При рассмотрении влияния развития науки на подготовку научных кадров важно рассмотреть еще один аспект современного этапа развития науки, который можно обозначить как усиление влияния наукометрических показателей при оценке эффективности труда исследователей и подготовки научных кадров. Следует отметить, что в предложенной в апреле 2013 года Концепции модернизации системы аттестации научных кадров высшей квалификации [11] уже предусмотрены меры по усилению требований к представлению результатов диссертационных исследований в научно-профессиональном сообществе. Развитие публикационной активности аспирантов является одной из сложных задач и серьезной проблемой системы подготовки научно-педагогических кадров. Докторские школы в европейских университетах в целях ее решения предусматривают введение специальных курсов по написанию научных статей. Такие курсы востребованы также и аспирантами отечественных университетов. В частности, как показывают наши регулярные опросы участников научной олимпиады аспирантов, молодые исследователи предлагают вводить в образовательную программу курсы, усиливающие их практическую подготовку, в частности, курс «Создание научной продукции». Кроме этого, предлагается организовать более тесное взаимодействие между аспирантами разных вузов и городов путем проведения различных аспирантских слетов, конференций, встреч, олимпиад, конкурсов, форумов, научных школ, что, в свою очередь, «позволит образовать сообщество аспирантов страны и организовать обмен опытом».

Говоря о влиянии развития науки на содержание подготовки научно-педагогических

кадров, на наш взгляд, важно обратить внимание на развитие научных представлений о построении современного образовательного процесса, о проектировании современных учебно-методических материалов. Традиционное представление о логике построения учебно-методической документации в настоящее время претерпело значительные изменения. Серьезная работа по конструированию программ учебных дисциплин в системе высшего образования на ступенях бакалавриата и магистратуры на основании компетентностного подхода привела к необходимости пересмотра взглядов на конструирование программ на ступени аспирантуры. Это связано с тем, что в рассматриваемую систему уже сейчас поступают выпускники, получившие образование по компетентностно-ориентированным учебным программам, и поэтому для них будет явно не удовлетворителен только перечень тем и список литературы. Программы учебных дисциплин должны быть ориентированы на развитие исследовательской компетентности, о которой речь шла выше.

Как известно, стратегия проектирования современных программ учебных дисциплин образовательной программы аспирантуры задается избираемой авторами концепцией содержания образования и моделью обучения. На логику проектирования программ накладывается еще ряд условий. Во-первых, — специфика области научного знания, в рамках которого аспирант проходит научную подготовку. Во-вторых, — необходимость учета специфики познавательного и жизненного опыта субъектов образовательной деятельности — аспирантов, в большей степени готовых к самообразованию, чем обучающиеся на более ранних ступенях системы образования. В-третьих, — необходимость учета взаимосвязи программы с диссертационным исследованием аспиранта и паспортом будущей научной специальности.

Не останавливаясь подробно на рассмотрении концепций отбора содержания образования, отметим, что в дидактике сложился фонд знаний о традиционных (дидактический формализм, материализм и прагматизм) и современных (структурализм и функциональный материализм) концептуальных подходах, построенных на различном философском понимании взаимосвязи деятельности и знания. Важно также отметить, что не существует одной концепции отбора содержания образования одновременно приемлемой для всех областей научного знания. Объясняется это следующим. Каждая область научного знания имеет свою специфическую дидактическую форму, отмечает В. И. Гинецинский [2], так как знание, вырабатываемое в рамках определенной отрасли науки, отражает специфику предметной области этой науки и достигнутый уровень развития ее самой — методов, концептуального аппарата, проблематики. Так, математика, продолжает В. И. Гинецинский, — это совокупность дедуктивных теорий. Соответствующая ей форма мышления характеризуется тем, что она оперирует с помощью аппарата логики множествами произвольно, но вместе с тем строго задаваемых объектов с фиксированными свойствами и находящимися друг с другом в определенных отношениях. В отличие от математики, для естественнонаучного знания характерна жесткая и прямая соотнесенность с определенными классами объектов, или онтологическая специфицированность. Структура естественнонаучного знания образована достаточно разнородными компонентами. Их можно разграничить как по характеру отображенных в них объектов, так и по характеру познавательных процедур, приводящих к их формированию. Эмпирические (описательные) компоненты знания представляют собой продукт фиксации результатов чувственного познания: наблюдения, измерения, визуальной регистрации, первичной классификации и систематизации локализованных в пространстве и

времени объектов. Концептуализация фактов приводит к построению теории. История науки демонстрирует процесс постоянной модификации, выбраковки теорий, замены их новыми. В качестве одного из ведущих признаков гуманитарного знания выступает особая форма существования истины. Истина здесь существует как способ интеграции взаимодополнительных результатов познания, каждый из которых существует в рамках лично ориентированного индивидуального сознания. Под лично ориентированностью в данном случае подразумевается устремленность каждого отдельного элемента сознания воплощать определенную позицию носителя этого сознания в системе социогуманитарных отношений. Истина существует как процесс становления, сопоставления, взаимоперехода, взаимоопровержения интернализированных сознанием точек зрения. Таким образом, специфика дидактической формы знания приводит к выбору различных моделей освоения этого знания.

Как уже отмечалось выше, кроме выбора концепции отбора содержания образования и учета дидактической формы представления научного знания в программе учебной дисциплины важным вопросом является выбор модели обучения. Все существующие модели обучения могут быть определены с позиций некоторых общих оснований — непосредственности (опосредованности) взаимодействия, реализации принципа сознательности (интуитивизма), наличия управления образовательным процессом, взаимосвязи образования и культуры, связи обучения с будущей деятельностью, способа организации обучения [5]. Обучение — многосторонний процесс, включающий разные элементы представленных направлений, но сохраняющий в качестве доминанты ту или иную модель. Достаточно широкое распространение в профессиональном образовании получает в настоящее время знаково-контекстное или контекстное обучение [1]. В данной модели обучения

информация предъявляется в виде учебных текстов («знаково»), а сконструированные на их основе задачи задают контекст будущей профессиональной деятельности. Учебная программа, разработанная в логике контекстного обучения, будет ориентирована на развитие компетентностей и соответственно будет проектироваться в логике идей реализации компетентностного подхода.

При разработке программ учебных дисциплин в образовательной программе аспирантуры чрезвычайно важное значение приобретает учет жизненного и познавательного опыта обучающихся. Именно возраст с психолого-педагогической точки зрения, как отмечал В. И. Слободчиков, является исходной единицей проектирования в сфере образования [13]. В аспирантуру могут поступить молодые люди, только закончившие вуз, и вполне зрелые, имеющие значительный практический опыт и профессиональный стаж. Таким образом, возрастные границы категории «кадры высшей квалификации» чрезвычайно размыты. Четким является только понимание того, что это — взрослые люди, следовательно, при составлении учебной программы необходимо учитывать такую особенность обучающихся. Ситуация встроенности образования в содержание жизнедеятельности взрослого человека, отмечает И. А. Колесникова, с необходимостью ставит его в активную позицию субъекта обучения [9]. Субъектная позиция в образовании как имманентное свойство взрослого человека выражается в определенной совокупности показателей, которые, на наш взгляд, необходимо учитывать при проектировании учебной программы: способность самостоятельно формировать информационный запрос; возможность выбора модели обучения; осознанное принятие той или иной позиции в обучении; опора на способность к эмоционально-волевой, физиологической, мотивационно-потребностной саморегуляции в сфере образования; стремление и возможность привнести со-

держание своего жизненного опыта в содержание обучения. Кроме этого, для взрослого человека любого возраста обучение становится одним из способов самореализации в профессии или в жизни в целом, поэтому он всегда хочет знать, зачем ему учить именно этот материал. Включаясь в образовательный процесс, взрослый человек стремится занять в нем активную позицию, т. е. предпочитает такую организацию образовательного процесса, в которой другими людьми будет востребован его опыт и отношения.

Необходимо учесть еще один фактор, оказывающий влияние на содержание подготовки аспирантов, — это *изменения, происходящие в высшем образовании*. Одной из задач аспирантуры является воспроизводство научно-педагогических кадров, т. е. преподавателей системы высшего образования. В связи с переходом человечества к информационному обществу, основанному на знаниях, отмечает Е. Н. Глубокова, происходят системные изменения в высшем профессиональном образовании, которые определяют преобразование и расширение функций и задач деятельности преподавателя современного вуза [4].

Традиционно в России и за рубежом преподаватель высшей школы — это ученый, вовлекающий в свою исследовательскую деятельность студентов, аспирантов. Анализ преподавательской деятельности, проведенный в ряде западных университетов, показал, что в преимущественном внимании к исследовательской деятельности обнаруживаются и отрицательные последствия. Карьера и реноме преподавателя зависят не столько от педагогической деятельности, сколько от участия в исследованиях и — особенно — от числа персональных публикаций. Сколь успешной ни была бы педагогическая работа преподавателя, он никогда не станет профессором, не имея собственных научных трудов. Отсюда и формула, распространенная среди преподавателей наиболее престижных американ-

ских вузов: «Публикуйся или погибай». В результате собственно функции преподавания порой оказываются фактически на втором плане.

Еще в начале XX века С.И. Гессен писал об особенностях преподавателя университета и, определяя эти особенности, сформулировал идеи о том, что университет есть преподавание через производимое на глазах учащихся исследование; преподавание курса не должно быть ничем связано, кроме требований, вытекающих из самого существа научной работы. Никакие программы не могут предвидеть, куда приведет преподавателя внутренняя логика его научной работы. Задача университетского преподавателя — не в том чтобы учить, а в том, чтобы работать в своей науке. Он не «преподает» свой предмет, а высказывает публично свои научные взгляды — потому он и называется профессором [3].

Безусловно, это не все идеи, а лишь малая их часть, но и она позволяет понять смысл традиционной подготовки преподавателя вуза — развитие исследовательской компетентности, содействие вхождению в науку. Именно таким образом и строилась традиционная подготовка преподавателя для высшей школы. Поэтому и специальное обучение будущего преподавателя в условиях плановой экономики, когда профессиональная траектория выпускников вуза была прозрачной и прогнозируемой, не требовала специального обучения. Добросовестные студенты, отлично заканчивающие вуз, имели шанс остаться на кафедре, заниматься исследованием и, по сути дела, «живя» в научно-педагогической среде, готовить себя к сложнейшей деятельности преподавателя вуза. Но сегодня высшая школа изменилась, она существует не в условиях плановой экономики, а в условиях жесткой конкуренции, в условиях развития новых профессиональных направлений. В частности, Т. Парсонс и Н. Сторер [11], описывая профессию «преподаватель вуза», обращают внимание на следующие ее особенности:

1. Профессиональная ответственность не только за хранение, передачу и использование специализированной суммы знаний, но и за их приумножение, когда в деятельности преподавателя вуза совмещаются функции обучения и исследования.

2. Значительная автономность профессии, обусловленная тем, что о научной компетентности преподавателя вуза могут судить только его коллеги, оценивая уровень его квалификации по своим специфическим критериям.

3. Профессиональное мастерство преподавателя как педагога и ученого не является объектом трансляции, передачи или «купли — продажи», поскольку за эффективность образования в равной степени ответственны как обучающий, так и обучаемый (непрофессионалам трудно оценить качество труда преподавателя, поскольку результаты этого труда проявляются не сразу, в отличие от других «обслуживающих» профессий — врача, юриста и т. п.).

4. Мотивация деятельности преподавателя вуза во многом иная, нежели просто получение платы за оказанные услуги. Весьма важным стимулом для него (и это подтверждают данные социологических исследований) является профессиональное признание коллег, тех, кто способен оценить его интеллектуальные усилия и научную компетентность. Это служит и условием сохранения автономии преподавательской профессии, и средством внутреннего контроля и саморегулирования. Результат квалификационной оценки преподавателя вуза — ученая степень и научное звание, присуждаемые научным сообществом профессионалов по данной специальности.

Кроме этого, профессиональная траектория сегодняшних выпускников вуза далеко не так прозрачна, как в прошедшие десятилетия. Сегодня преподаватель вуза должен ориентироваться на различные направления профессионального самоопределения своих учеников. Соответственно преподаватель должен быть не только ученым, исследова-

телем, но и проектировщиком, и координатором-менеджером, и организатором, и фасилитатором, и модератором, т. е. человеком, выполняющим множество принципиально других функций. О каких функциях преподавателя высшей школы идет речь? Это, безусловно, функции, связанные с научным исследованием, но это еще и содействие личностно-ориентированному профессиональному становлению своих учеников; разработка и учебно-методическое обеспечение программ учебных дисциплин; ориентация на постоянное обновление содержания и способов реализации собствен-

ной преподавательской деятельности; работа в команде, в корпорации коллег-преподавателей в рамках реализации образовательной программы и т. д.

Итак, анализ факторов, оказывающих влияние на построение содержания подготовки научных кадров в аспирантуре, позволяет сделать вывод о том, что в современных условиях развития общества, науки и образования, подготовка не может быть сведена только к написанию диссертации и к сдаче кандидатского минимума, т. е. к традиционному ее пониманию.

### ПРИМЕЧАНИЯ

\* Речь идет об олимпиаде аспирантов по педагогическим наукам «Научное творчество», проводимой ежегодно, начиная с 2007 года, в рамках комплексного научного проекта научно-методического обеспечения подготовки и аттестации кадров высшей квалификации, реализуемого в РГПУ им. А. И. Герцена.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Вербицкий А. А.* Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999.
2. *Гинецинский В. И.* Знание как категория педагогики: Опыт педагогической когнитологии. Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1989.
3. *Гессен С. И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995.
4. *Глубокова Е. Н.* Изменения в образовательном процессе современного вуза в условиях управления знаниями // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2010. Т. 45. № 1. С. 34–44.
5. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология. М.: Издательская корпорация «Логос», 1999.
6. Компетентностный подход в педагогическом образовании / Под ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Радионовой, А. П. Тряпицыной. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008.
7. Концепция модернизации системы аттестации научных кадров высшей квалификации. Доступ: <http://mon-ru.livejournal.com/61908.html>
8. *Лаптев В. В., Тряпицына А. П., Богословский В. И., Бендюкова Т. С., Писарева С. А.* Подготовка кадров высшей квалификации: аспирантура в современном университете: Коллективная монография / Под общ. ред. В. В. Лаптева. СПб.: ООО «Книжный дом», 2005.
9. Основы андрагогики: Учебное пособие для студ. высш. пед. заведений / И. А. Колесникова, А. Е. Марон, Е. П. Тонконогая и др. / Под ред. И. А. Колесниковой. М.: Издательский центр «Академия», 2003.
10. *Лебедев С. А.* Философия науки: Краткая энциклопедия (основные направления, концепции, категории): Научное издание / С. А. Лебедев. М.: Академический Проект, 2008.
11. *Парсонс Т., Стопер Н.* Научная дисциплина и дифференциация науки. Доступ: <http://www.courier-edu.ru/pril/posobie/parst.htm>
12. *Роботова А. С.* Педагогика повседневная и научная: опыт, оценки, размышления. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2012.
13. *Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учебное пособие для вузов. М., 1995.

14. Швырев В. С. Рациональность как ценность культуры. Традиция и современность. М.: Прогресс-Традиция, 2003.

#### REFERENCES

1. Verbitskij A. A. Novaja obrazovatel'naja paradigma i kontekstnoe obuchenie. M.: Issledovatel'skij tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 1999.
2. Ginetsinskij V. I. Znanie kak kategorija pedagogiki: Opyt pedagogicheskoj kognitologii. L.: Izd-vo Leningradskogo universiteta, 1989.
3. Gessen S. I. Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnuju filosofiju. M., 1995.
4. Glubokova E. N. Izmenenija v obrazovatel'nom protsesse sovremennogo vuza v uslovijah upravlenija znanijam i// Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2010. T. 45. № 1. S. 34–44.
5. Zimnjaja I. A. Pedagogicheskaja psihologija. M.: Izdatel'skaja korporatsija «Logos», 1999.
6. Kompetentnostnyj podhod v pedagogicheskom obrazovanii / Pod red. V. A. Kozyreva, N. F. Radionovoj, A. P. Trjapicynoj. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2008.
7. Kontseptsija modernizatsii sistemy attestatsii nauchnyh kadrov vysshej kvalifikatsii. Dostup: <http://mon-ru.livejournal.com/61908.html>
8. Laptev V. V., Trjapitsyna A. P., Bogoslovskij V. I., Bendjukova T. S., Pisareva S. A. Podgotovka kadrov vysshej kvalifikatsii: aspirantura v sovremennom universitete: Kollektivnaja monografija / Pod obshch. red. V. V. Lapteva. SPb.: OOO «Knizhnyj dom», 2005.
9. Osnovy andragogiki: Ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ped. zavedenij / I. A. Kolesnikova, A. E. Maron, E. P. Tonkonogaja i dr. / Pod red. I. A. Kolesnikovoj. M.: Izdatel'skij tsentr «Akademija», 2003.
10. Lebedev S. A. Filosofija nauki: kratkaja entsiklopedija (osnovnye napravlenija, koncepcii, kategorii): Nauchnoe izdanie / S. A. Lebedev. M.: Akademicheskij Proekt, 2008.
11. Parsons T., Storer N. Nauchnaja distsiplina i differentsiatsija nauki. Dostup: <http://www.courier-edu.ru/pril/posobie/parst.htm>
12. Robotova A. S. Pedagogika povsednevnoj i nauchnoj: opyt, otsenki, razmyshlenija. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2012.
13. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. Psihologija cheloveka: Vvedenie v psihologiju subjektivnosti: Uchebnoe posobie dlja vuzov. M., 1995.
14. Shvyrev V. S. Racional'nost' kak tsennost' kul'tury. Traditsija i sovremennost'. M.: Progress-Traditsija, 2003.

**Т. Н. Лихинина**

### ОБУЧЕНИЕ НОТНОЙ ГРАМОТЕ НА ОСНОВЕ РАЗВИТИЯ ЛАДОВОГО ЧУВСТВА (уроки музыки в общеобразовательной школе)

*В области современного школьного музыкального воспитания особую актуальность приобретает обучение пению по нотам. С позиций методики этот процесс связан с формированием слухового представления ладовых отношений. В советской музыкальной педагогике обоснование этой проблемы началось еще в 30-е годы прошлого столетия. Становление и развитие методики связано с творческой деятельностью выдающихся учителей музыки и продолжалось на протяжении нескольких десятилетий. Его «пик» приходится на 60–70-е годы. Именно в это время было создано достаточное количество эффективных авторских методик, в основу которых лег принцип взаимовлияния ладового чувства и нотации в процессе обучения. Содержание данной статьи представляет собой опыт обобщения методических новаций в этой области. Рассматриваемый период — 40–70-е годы XX века.*