

*И. В. Бондаренко*

## ИНТЕГРАТИВНЫЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

*Работа представлена кафедрой лингвистики и межкультурной коммуникации  
Камской государственной инженерно-экономической академии  
Института международного бизнеса.  
Научный руководитель – доктор философских наук, профессор И. В. Комадрова*

В статье исследуется отечественный и зарубежный опыт подготовки кадров для высшей школы, рассматривается возможность получения дополнительной квалификации педагогического профиля в условиях классического университета. По мнению автора, это не только обеспечит совершенствование вузовского преподавательского корпуса в целом, но и расширит функциональные возможности выпускника вуза.

**The article focuses on the experience in preparing of higher education school specialists in Russia and other countries and deals with the opportunity to receive additional pedagogical qualification within a classical university. The author of the article supposes that this not only provides improving of the teaching in general, but also broadens working opportunities of graduates.**

Во всех сферах современного общества происходит серьезная переоценка былых ценностей, изменяется содержание общественного бытия и сознания, вместе с ним неминуемо должна меняться и высшая школа.

Вместе с тем необходимо констатировать тот факт, что в отечественном высшем классическом образовании не уделяется должного внимания проблеме подготовки преподавателя вуза, хотя при Московском университете еще в 1779 г. была открыта учительская семинария, целью которой была профессиональная подготовка преподавателей гимназий и университетов. Опыт данной институции был использован в процессе реформ народного образования в начале XIX в., который привел к организации при университетах педагогических институтов, ориентированных на подготовку учителей гимназий.

Основы подготовки преподавателей высшей школы в России были заложены Уставом от 1863 г., в результате чего стал функционировать институт профессорских

стипендиатов. И, по мнению экспертов, к сожалению, порядок подготовки преподавателей «к профессорскому званию», установленный Уставом высшей школы 1863 г., т. е. еще 136 лет тому назад, в принципе остался без изменений<sup>1</sup>.

В советское время основными каналами обеспечения высшей школы преподавателями являлись аспирантура, докторантура и система послевузовского образования: факультеты повышения квалификации (ФПК), стажировки.

В отечественных вузах традиционно сложилась практика привлечения к педагогической деятельности выпускников кафедр этого же вуза, получивших высшее образование в определенной предметной области по специальности, как правило, не связанной с преподавательской деятельностью. При этом широко распространенным являлось мнение о том, что фундаментальная специальная и общенаучная подготовка, полученная в студенческие годы, более чем достаточна и успешно заменяет педагогические и методические знания, а систе-

ма повышения квалификации в последующем поможет довести педагогические умения до необходимого уровня.

Наличие ученой степени рассматривалось как свидетельство высокой научной квалификации, с одной стороны, и как необходимый критерий получения звания доцента, профессора, т. е. квалификационных подтверждений педагогической компетентности, с другой стороны. Подобное положение дел вытекало из следующих допущений:

- предметно-дисциплинарная, научная компетентность является достаточной для преподавательской деятельности в высшей школе;
- программы обучения в аспирантуре, докторантуре нацелены на научную, предметно-дисциплинарную подготовку;
- педагогическая деятельность преподавателя не имеет специфики и не требует отдельной подготовки.

Следствием такой ситуации является опора молодого специалиста в преподавательской деятельности, по большей части, на свой опыт, приобретенный во время учебы, и на мнение коллег. «Преподавателю самому приходилось решать, на основе каких принципов подбирать материал, как организовать занятия, как установить взаимоотношения со студентами. Чаще всего он первоначально воспроизводил образцы, а уж потом, через много лет, методом проб и ошибок находил ответы на многие вопросы. Становление молодого преподавателя отражается, естественно, и на студентах. И хорошо, если попадетсся терпеливый и опытный коллега, который поможет на первых порах»<sup>2</sup>.

Таким образом, можно констатировать, что в советское время не существовало специальной концептуально обоснованной системы подготовки вузовских преподавателей. Педагогические вузы готовили учителей школ или средних специальных учебных заведений. Аспирантура и докторантура уделяли основное внимание исследо-

вательской деятельности аспирантов и докторантов.

Сложившаяся ситуация лишь в последние годы подвела к необходимости специальной психолого-педагогической подготовки преподавателей вузов. С одной стороны, произошло осознание того факта, что во многом процесс подготовки преподавателей для вузов идет стихийно. С другой стороны, фиксируется явное противоречие между потребностью в высококвалифицированных преподавателях нового поколения и отсутствием системы их подготовки.

А так как мы говорили выше, что в вузах к педагогической деятельности привлекают выпускников кафедр, получивших высшее образование в определенной предметной области по специальности, то формирование педагогической компетентности будущих культурологов является одной из концептуальных и прагматических образовательных инициатив в отечественном высшем образовании, которая в настоящее время необходима и актуальна.

Рассмотрим современные тенденции изменения системы подготовки к педагогической деятельности в классических университетах в России и за рубежом<sup>3</sup>.

В большинстве зарубежных стран основной формой подготовки преподавателей вузов являются аспирантура (или сходные формы) и система послевузовского образования. Однако в сфере повышения квалификации преподавателей высшей школы фиксируются определенные изменения институционализированной формы развития педагогической компетентности. На смену терминам «центр совершенствования преподавания», «центр повышения квалификации преподавателей» приходит понятие «программы совершенствования преподавания и учения». Используется такая форма, как «активные лаборатории», «преподавательские игровые», куда преподаватели приходят в удобное время и перенимают опыт коллег, экспериментируют с оборудованием и т. п.

Меняются и стратегические задачи данных программ: на смену ориентированным на обучение мастерству приходят программы, основывающиеся на целостных теориях учения, подчеркивающие потребности учащихся, а не навыки преподавания и строящиеся на технологиях интерактивного и проблемного обучения<sup>4</sup>.

В ведущих университетах мира активно практикуются тренинги по улучшению преподавания, которые реализуются в стратегии активного обучения.

Аналитики зарубежного опыта организации подготовки и переподготовки фиксируют аналогичные проблемы, которые встречаются и в отечественном опыте. Большинство из них считает, что «профессиональная компетентность является исчерпывающей рекомендацией для преподавания и организации учебного процесса на уровне высшего образования»<sup>5</sup>.

Так, в США существуют самые разнообразные формы повышения квалификации преподавателей: дневные, вечерние, заочные, субботние, воскресные курсы, работающие при консультативных фирмах или научных центрах, в которых имеются программы с теоретическим или практическим уклоном. Многие американские вузы координируют работу так называемых летних школ, которые предлагают очные курсы интенсивной подготовки продолжительностью от 1–2 недель до 3 месяцев<sup>6</sup>.

Но, несмотря на большое многообразие форм переподготовки преподавателей, можно выявить тенденцию к упорядочению системы подготовки преподавателей вузов. Ведущей формой остается аспирантура, конкуренцию ей составляют профессиональные школы и профессиональные общества. Различные нетрадиционные учреждения (курсы, центры, слушания при фирмах и организациях) предлагают большое количество образовательных услуг, однако их рейтинг гораздо ниже, особенно тех, которые территориально и экономически не связаны с университетами или другими вузами.

Совершенно очевидна практическая ориентация системы подготовки преподавателей вузов в США. Активно используются формы индивидуального консультирования деятельности молодых преподавателей; тренингов и практических занятий: «Как обучать взрослых», «Применение методов эффективного преподавания», «Чтение лекций», «Планирование курса и подготовка расписания», «Проведение дискуссий в разнообразных формах», «Бесконфликтное преподавание», «Проблемы студентов», «Разрешение конфликтов с администрацией», «Молодой преподаватель в системе обучения взрослых», «Методы проблемного обучения» и др. С помощью подобных форм отрабатываются конкретные практические умения и навыки, которые будут необходимы слушателям в работе в качестве преподавателей<sup>7</sup>.

В Германии протекают обратные процессы. Хотя система послевузовского образования до сих пор включала в себя подготовку преподавателей вузов, многие специалисты признают полную зависимость подготовки преподавателей в организационном плане от университетов, что в настоящее время становится препятствием для ее полноценного развития. Поэтому основной тенденцией в немецкой системе подготовки преподавателей вузов становится вынесение этой подготовки за рамки университетов при сохранении ее принадлежности к системе послевузовского образования.

Интересен подход к развитию педагогического образования, используемый в ближнем зарубежье – Республике Беларусь<sup>8</sup>. Концепция развития педагогического образования в РБ имеет рамочную и регулятивную функцию. Сфера подготовки к преподавательской деятельности в вузе обозначена лишь контурно, однако зафиксированы актуальные задачи, требующие разработки и реализации в перспективе, а именно: «разработать программу совершенствования и переподготовки педагогических кадров по психологии и педагоги-

ке». В Белорусском государственном университете разработана модель подготовки студента к педагогической деятельности (в широком смысле слова: учителей школ и преподавателей вузов), которая предполагает три уровня формирования психолого-педагогической компетентности:

- «первый – общепедагогический (обязательный минимальный), который обеспечивает формирование психолого-педагогических компетенций у студентов всех специальностей, обучающихся на ступени бакалавриата»; (Курс «Основы психологии и педагогики» – 68 ч.);

- «второй – профессионально-педагогический, или специальный, на котором студенты получают в качестве дополнительной профессиональную педагогическую подготовку (уровень бакалавриата) и, соответственно, квалификацию – “учитель”» (курсы «Психология» – 34 ч., «Педагогика» – 34 ч., «Методика преподавания дисциплины» – 34–68 ч., спецкурсы по образовательной проблематике – 24 ч.);

- «третий – углубленно-педагогический, на котором осуществляется подготовка студентов-магистрантов разных специальностей к преподаванию профильного (базового) предмета (или смежных предметов) в вузах, средних специальных учебных заведениях, на старшей (лицейской) ступени общеобразовательной школы». («Педагогика и психология высшей школы» – 68 ч., на 2-м и 3-м уровнях предусмотрена педагогическая практика.)

Необходимо отметить, что современной общей тенденцией как для Беларуси, так и для России и других постсоветских стран является подготовка к преподавательской деятельности в вузе на магистерской ступени и в аспирантуре. Однако сегодня предлагаются и модели, предполагающие пролонгированную систему подготовки к педагогической деятельности в высшей школе. Проектная модель профессионально-педагогической подготовки преподавателей для высшей школы, пред-

ложенная исследователями Л. И. Шумской и О. Б. Дормешкиным, предполагает: базовую, профессиональную и специализированную подготовку.

Данная модель конкретизируется в проекте образовательной программы психолого-педагогической подготовки преподавателя высшей школы:

1-й курс – профориентационные курсы (20 ч.);

2-й курс – профессиональный отбор (20 ч.);

3-й курс – «Введение в специальность» (20 ч.); «Психология» (100 ч.);

4-й курс – «Педагогика» (90 ч.); «Основы педагогической этики» (90 ч.);

5-й курс – «Общая методика преподавания» (90 ч.); Курсовой проект, экзамен. «Методика воспитательной работы» (30 ч.).

6-й курс – «Частные методики» (120 ч.); «Развивающие компьютерные и педагогические технологии» (120 ч.); «Законы и нормативные документы профессионального образования» (36 ч.); «Зарубежные системы образования» (40 ч.); «Управленческая деятельность в образовании» (44 ч.); «Пед-практика» (180 ч.).

Традиционно психолого-педагогический цикл в высшей школе России был включен в учебные планы в следующем формате: классические университеты – общая педагогика; педагогические вузы – общая педагогика плюс методика преподавания предмета (для школы); специальные вузы – отсутствие цикла.

Можно выделить следующие подходы к необходимости формирования педагогической компетенции студентов классических университетов.

Первый подход ориентирован на общее развитие студентов. Данный подход апеллирует к следующему полаганию: поскольку всем людям в жизни приходится занимать время от времени педагогическую позицию, поэтому педагогические знания всегда пригодятся, потому что они помогают организовать практику. «Становится оче-

видным тот факт, что педагогические знания нужны не только профессиональным педагогам, так как специалист в повседневной и профессиональной деятельности периодически вынужден выступать в роли педагога и поэтому ему необходимо знать педагогические законы, точнее, принципы, вытекающие из них, и применять их в практической деятельности».

Общеобразовательная направленность программ курсов психолого-педагогического блока обосновывается тем, что «подавляющая часть выпускников магистратуры и аспирантуры, проходящих подготовку в университетах, должна получать некоторый четко очерченный объем педагогических знаний. Некоторые фрагменты психолого-педагогической подготовки могут оказаться необходимыми и в деятельности, не связанной непосредственно со сферой образования, начиная с семьи и кончая организационно-воспитательными проблемами будущей профессиональной деятельности. Помогая строить отношения с окружающими, они практически расширяют профессиональную подготовку». Соответственно рамкам данного подхода ставятся образовательные цели общего характера, например: «повышение общей и психолого-педагогической культуры, формирование целостного представления о психологических особенностях человека как фактора успешности его деятельности, умение самостоятельно мыслить и предвидеть последствия собственных действий, самостоятельно учиться и адекватно оценивать свои возможности, самостоятельно находить оптимальные пути достижения цели и преодоления жизненных трудностей».

Второй подход ориентирован на концептуально-инструментальную подготовку к практике преподавания в высшей школе. Предполагается не только более полный объем дисциплин, обеспечивающий будущему преподавателю минимальную современную грамотность в этой области, но и конкретизация педагогической профессиональной подготовки за счет ориентирован-

ности на вполне определенные виды деятельности. Последнее подразумевает расширение вариативной составляющей и может реализовываться посредством индивидуальных образовательных программ или через курсы по выбору.

И наконец, третий подход ориентирован на профессиональную подготовку преподавательских кадров в высших учебных заведениях Российской Федерации для лицеев, гимназий, школ, учреждений среднего и высшего профессионального образования. Эта подготовка осуществляется на базе основной образовательной программы высшего профессионального образования, государственных требований к минимуму содержания и уровню профессиональной подготовки выпускника, для получения ими дополнительной квалификации «Преподаватель».

Рассмотрим более подробно третий подход. На протяжении 1994–1996 гг. в рамках научно-технической программы «Университеты России» при активном участии сотрудников Ивановского, Московского и Ярославского государственных университетов был создан проект Педагогического минимума для подготовки к педагогической деятельности преподавателя высшей школы.

В 1996 г. приказом Госкомвуза России № 1318 (от 26 июля 1996 г.) был создан Научно-методический совет по подготовке, переподготовке и повышению квалификации в сфере психолого-педагогических, социально-экономических и информационно-технологических дисциплин для преподавательской деятельности в высших учебных заведениях. На основе предложенных проектов и критических замечаний Совет разрабатывал Государственные требования к минимуму содержания и уровню профессиональной подготовки выпускника магистратуры для получения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы». Результат проделанной работы был зафиксирован в документе «Требования обязательного минимума содержания профессиональной программы, обеспечивающей получение дополнительной ква-

лификации «Преподаватель высшей школы»», утвержденном в конце 1997 г. Министерством общего и профессионального образования РФ.

Следующим этапом рассматриваемого процесса институализации явилось появление приказа Министерства образования Российской Федерации от 03.08.2000 № 2400 «О присвоении дополнительных квалификаций педагогического профиля выпускникам вузов по специальностям высшего профессионального образования» и утверждение в 2001 г. Министерством образования России Государственных требований к минимуму содержания и уровню подготовки для получения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы» (8 мая 2001 г.) (приказ № 180 от 24.01.2002 г. «О введении в действие Государственных требований к минимуму содержания и уровню подготовки для получения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы»). Таким образом, российские вузы (университеты) сегодня имеют возможность целенаправленно готовить будущих преподавателей вузов на основе базовой профессиональной образовательной программы.

Подготовка к преподавательской деятельности также ведется и в формате до-

полнительной образовательной программы «Преподаватель высшей школы» для преподавателей, аспирантов и магистрантов. Слушатели, успешно освоившие программу, получают диплом государственного образца о дополнительном образовании с присвоением квалификации «Преподаватель высшей школы» (минимальный объем теоретической подготовки составляет 1080 ч., длительность — примерно 3 семестра).

Таким образом, следует отметить, что «бессмысленно ставить вопрос о формировании основной образовательной профессиональной программы подготовки преподавателя высшей школы как отдельной специальности или отдельного направления высшего профессионального образования, поскольку каждый преподаватель не просто «преподает», а преподает конкретную дисциплину конкретной предметной области. Наличие возможности параллельно с освоением вузовской программы получить дополнительную квалификацию педагогического профиля не только обеспечивает совершенствование вузовского преподавательского корпуса в целом, но и расширяет функциональные возможности выпускника вуза.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Бусыгина А. Л. Организационно-педагогические основы инвариантной подготовки преподавателя высшей профессиональной школы: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тольятти, 2000. С. 58–61.

<sup>2</sup> Проворов А., Проворова О., Сенаторова Н. О роли магистратуры и аспирантуры в подготовке научно-педагогических кадров // Высшее образование в России. 1999. № 2. С. 12–23.

<sup>3</sup> Кросс П. Инновационные методы совершенствования преподавания и учения (реферат) // Обучающиеся преподаватели в изменяющемся университете. С. 69–83

<sup>4</sup> Шумская Л. И., Дормешкин О. Б. Психолого-педагогическая подготовка преподавателей высшей школы: Учебно-методическое пособие для слушателей системы последипломного образования. Мн.: БГЭУ, 2000. С. 7.

<sup>5</sup> Костина Н. И. Профессионально-педагогическая подготовка преподавателя высшей школы США: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Белгород, 2000. С. 199.

<sup>6</sup> Коренькова О. В. Пути повышения качества подготовки специалистов в высшей школе США: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2001. С. 198.

<sup>7</sup> Концепция развития педагогического образования в РБ. Программа реализации концепции развития педагогического образования в РБ. Минск, 2000. С. 19.

<sup>8</sup> Жук О. Л. Компетентностный подход к педагогической подготовке студентов в классическом университете // Качество высшего педагогического образования: проблемы и пути повышения: Материалы международной научно-практической конференции, 15 апр. 2004 г. / Редкол.: Н. А. Березовин (отв. ред) и др. Мн.: БГУ, 2004. С.145–152.