

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ
ОБРАЗОВАНИЯ АСПИРАНТОВ**

**PEDAGOGICAL ORIENTATION
EDUCATION GRADUATE STUDENTS**

*Фроловская Марина Николаевна
Алтайский государственный университет,
Барнаул, Россия*

*Frolovskaya Marina Nikolaevna
Altai state University, Barnaul, Russia
e-mail: marinanik63@mail.ru*

Аннотация. Автор рассматривает образование аспирантов в отличие от их подготовки как способ вхождения в культуру; раскрывает особенности педагогической деятельности преподавателя высшей школы и специфику педагогической составляющей в содержании образования аспирантов. В статье показана динамика целевых ориентиров подготовки научно-педагогических кадров в России. Предлагаются условия становления профессионального образа мира будущих вузовских преподавателей и авторский опыт организации обучения аспирантов в русле гуманитарной практики.

Abstract. The author considers the education of graduate students in contrast to their training as a way of entering into the culture; reveals the peculiarities of pedagogical activity of teacher of high school and the specifics of the pedagogical component in the content of education graduate students. The article shows the dynamics of targets of training scientific-pedagogical personnel in Russia. Offered conditions of formation of professional image of the world of future University teachers and field experience training graduate students in line with humanitarian practices.

Ключевые слова: образование научно-педагогических кадров, педагогика понимания, гуманитарная практика.

Keywords: education teaching staff, pedagogy of understanding of humanitarian practice.

В последнее время, после принятия ряда законодательных актов, возросла активность обсуждения проблемы подготовки научно-педагогических кадров для высшей школы. История этого вопроса насчитывает более чем 250-летнюю историю. Началом систематической подготовки и аттестации научных кадров в России считается 1804 год, это связывается с официальным утверждением уставов Императорских Московского, Харьковского и Казанского университетом. После 1917 года фактически была упразднена система аттестации научных кадров. Вместо существовавших ранее учёных званий было установлено единое звание профессора для ведущих преподавателей и звание преподавателя для остальных.

Однако уже в 1921 г. поставлена цель «*подготовить научных работников для обслуживания научных, научно-технических и производственных учреждений Республики, в частности, для самих высших учебных заведений*». И через два года, в 1925, утверждается Положение о порядке оставления при высших учебных заведениях студентов *для подготовки их к научной и педагогической деятельности*. Этот документ, скорее всего, и можно считать первым в перечне нормативных актов, регулирующих государственную систему подготовки научных и научно-педагогических кадров. Аспирантами впервые официально стали называться лица, подготавливаемые не только к научной деятельности, но и непосредственно к процессу преподавания. Перед ними ставилась задача обязательного освоения иностранного языка и общественного минимума, наряду с освоением методологии и методики исследования и постижением теоретических основ избранного направления науки. Поэтому 21 января 1925 г. можно считать «днем рождения» российской аспирантуры, а сам день 21 января – днем аспиранта.

Заметим, что целевые ориентиры исторически связывались с *подготовкой кадров для обслуживания высших учебных заведений*. Успешность процессов современной модернизации во многом определяется осмыслением целей реформ и сущности самого понятия «*образование*», которое часто подменяется словом «*подготовка*». И дело не только в названии. Современная ситуация усугубляется прежде всего тем, что *образование*, по сути, и сводится именно к *подготовке* [4]. Подмена выражается в установке на овладение закрепленными федеральным государственным образовательным стандартом компетенциями в отчужденной, «предметной» форме (цель, содержание, принципы, технология и др.), но не на обнаружение смыслов во взаимодействии педагога и студента.

В настоящее время педагогическое *образование* выходит далеко за рамки обслуживания профессии и предполагает развитие всех духовных сил педагога. О целевой направленности модернизации писал еще в конце прошлого столетия В.П. Зинченко: «Новые реформы, стратегии, инновации, альтернативы в образовании должны замысливаться без амбициозности, апломба, чрезмерных

претензий на всеохватность. Их создатели... должны ориентироваться не на одну – пусть даже самую благую идею – а на *образ* и смысл целого» [2, с.8]. Именно «образ» является ядром феномена «образования» и его модернизации. Профессиональное образование направлено на становление аспирантами собственного образа мира, необходимого будущему преподавателю для его профессионального и – шире – жизненного самоопределения; оно является способом вхождения в педагогическую культуру.

Культура преподавателя вуза проявляется прежде всего в задачах, которые приходится ему решать: выразить и воспроизвести содержание образования для себя и для Другого; выразить и воспроизвести себя для себя и для Другого. Его ораторское искусство заключается не только в легкости научного стиля речи, но и в способности мыслить во время лекции. Преподаватель высшей школы – это не только специалист в «своей» области знаний. Процесс приобщения к знаниям, науке и будущей профессии студентов, таких разных по интеллектуальному потенциалу, целеустремленности и ответственности, своим психологическим особенностям, далеко не то же самое, что участие в разработке научных направлений. Здесь требуются другие способности. Преподавателю вуза необходимо педагогическое образование, в котором он осмысляет особенности студенчества, цели профессионального образования и той университетской среды, в которой протекает его, совместная с Другим, деятельность.

Вспомним, что основное свойство университета заключено в самом его наименовании. Первоначально термин «университет» означал корпорацию учащихся или учащих. Со времен Э. Роттердамского это не только совокупность учащихся и учащих, а целостность самой науки. Отсюда и задача университета – поддерживать взаимодействие всех исследователей и всех ветвей знания в постоянном живом взаимодействии [1], ориентированном на становление профессионального образа мира и преподавателя, и аспиранта-будущего педагога.

Проблема же заключается в необходимости определения условий

перехода *от подготовки* научно-педагогических кадров вуза, предполагающей освоение компетенций, к *образованию* аспирантов, ориентированному на становление профессионального образа мира. В таком случае профессиональный образ мира займет структурное место цели по отношению к компетенциям, которые выступают средством становления. Что же реально можно сделать?

Для начала выясним составляющую педагогического содержания в образовательной программе обучения аспирантов на примере Алтайского государственного университета. Общими для всех направлений подготовки аспирантов являются такие обязательные дисциплины психолого-педагогической направленности, как «Психология высшей школы», «Педагогика высшей школы», «Компетентностный подход к деятельности преподавателя вуза» и «Информационные технологии в науке и образовании». Наряду с научно-исследовательской практикой предполагается и педагогическая практика аспирантов.

Понятно, что наполнение программы теми или иными дисциплинами не гарантирует успешности в становлении педагогической позиции аспирантов. Освоение психолого-педагогических дисциплин и специальных учебных курсов по методикам преподавания, расширение перечня программ педагогической направленности не является единственно значимым компонентом становления образа мира будущего преподавателя. Педагогическая деятельность задает особое пространство культуры, в котором взаимодействие «Преподаватель – Студент» является конституирующим, и в котором каждый реализует себя.

Научиться выстраиванию такого взаимодействия невозможно только при изучении той или иной дисциплины психолого-педагогического блока. Особенность педагогического образования заключается в том, что на занятиях студенту открываются не только научные знания. Он отслеживает деятельность преподавателя и осмысляет способы организации освоения не только этого знания, но и, что особенно важно, методы педагогического взаимодействия с аудиторией, которые, скорее всего, «перенесет» и в свою предполагаемую

преподавательскую деятельность. Поэтому для педагогов, работающих с аспирантами, усложняется задача: пробуждение активного отношения аспирантов и к науке, и к способам ее преподавания через научное и педагогическое самовыражение. Ведь способность педагога к профессиональному самоопределению (являющимся одним из проявлений его *смыслоопределения*) можно понять, рассматривая степень его открытости (или закрытости) для взаимодействия с миром культуры, Другого, в первую очередь, ученика. Отсюда вытекают и условия проведения университетских занятий.

В начале XX века С.И. Гессен писал об особенностях деятельности преподавателя университета и подчеркивал, что высшая школа – «это есть преподавание через производимое на глазах учащихся исследование» [1, с. 310]. Деятельность современного преподавателя вуза отличается своими особенностями:

- совмещение функций обучения и исследования в совместной с Другим деятельности;
- интеграция в преподавании способов освоения студентами научных и профессиональных знаний, умений;
- стимулирование обратной связью со студентами;
- вероятностный и отсроченный результат деятельности, ответственность за который несут и преподаватель, и студент, и др.

Организация процесса обучения, ориентированного на становление профессионального образа мира преподавателя вуза, очевидна: в совместной, лично значимой для каждого деятельности, в создании ситуаций понимания каждым собственной профессиональной позиции [5]. Тогда смысл лекции не в изложении информации по результатам научного поиска, а в том, чтобы показать, как этот поиск осуществлялся, в «проживании» вместе со студентами этого пути, в побуждении студентов к чтению книг по проблеме. А на семинарском занятии – создать диалогическую ситуацию доказательств различных позиций по проблемному вопросу и выражению своей точки зрения.

В первую очередь, это обращение аспиранта к собственному довузовскому

опыту и его рефлексия. На практических занятиях будущим преподавателям предлагаются различные задания: написание эссе «Мой профессиональный образ мира»; составление коллажа «Ценности моей профессиональной деятельности»; создание «портретов» участников педагогического процесса и др. Индивидуальное переосмысление опыта деятельности выносится на обсуждение, в ходе которого каждый уточняет собственную позицию и выходит на вопрошание: определение границ своих возможностей, обнаружение личностно значимых проблем и путей их преодоления.

Понимание в образовании вузовского преподавателя начинается с выявления эмпирического представления аспирантов о терминологическом аппарате педагогики [7]. Дело в том, что многие термины заимствованы из обиходного языка, вполне успешно «обслуживают» образовательную практику и поэтому не нуждаются, с позиции аспиранта, в сколько-нибудь серьезной рефлексии. «Педагог, - например, говорят они, - это тот, кто окончил педагогический вуз и занимается обучением и воспитанием» (очень близкая к такому пониманию термина трактовка содержится в «Педагогическом энциклопедическом словаре». – М., 2002). Чтобы войти в мир педагогической науки аспиранты вместе с преподавателем преодолевают «барьер знакомости» за счет более глубокого, более содержательного раскрытия значения педагогических терминов [8].

Для решения этой задачи оказалось продуктивным обращение студентов к видеозаписям лекций Ю.М. Лотмана, А.Ф. Лосева, Л.А. Мациха на канале «Культура», а также к открытым лекциям преподавателей на портале сайта АлтГУ. Суть задания состояла в том, чтобы создать обобщенный образ педагога в соответствии с правилами синквейна [6]. Синквейн (от французского «*cinquains*», что означает «пять») пишется по определенным законам. Эта художественная форма рефлексии стала использоваться в России с конца 90-х годов как эффективный метод развития образной речи, понимания научного языка, способности сложные идеи, чувства, представления в нескольких словах.

Создание синквейна по конкретному педагогическому термину можно предлагать аспирантам до изучения его на занятиях, что позволяет опять же выявить их «неявное» знание. Затем повторить подобную работу после изучения темы, чтобы выйти на самооценку продвижения в понимании того или иного термина. Приведем примеры авторских текстов аспирантов:

<i>Педагог Непредсказуемый, мудрый. Внимает, размышляет, вопрошает. Ведет в мир знаний. Проводник.</i>	<i>Педагог Опытный, целеустремленный. Мыслит, обращается, сомневается. Побуждает меня к размышлению. Собеседник.</i>
--	--

В приведенных работах явно просматривается не только лекторское мастерство известных представителей отечественной культуры, но и понимание их гуманитарно-ориентированной педагогической позиции [9]. Педагог видится аспирантам как обращающийся к ним «наставник, профессионал, собеседник, проводник». Были отмечены такие особенности деятельности лекторов, как привлечение к совместному размышлению; «вопрошание»; проблематизация; историзм в содержании и контекст культуры; связь с современностью; иллюстрирование научного материала примерами из жизни; обращение к различным метафорам; открытая позиция; чувство юмора; яркое выражение собственного отношения к сказанному.

По большому счету, аспиранты создали свой портрет педагога, выявили ценности его профессионального образа мира. Соотнесли свое понимание особенностей преподавания с точкой зрения А.С. Роботовой [3] в контексте обсуждения проблемы гуманитарного смысла современной лекции. Приблизились к пониманию того, что центральной фигурой образования является педагог, ориентированный на помощь значащему Другому в его вхождении в культуру.

Становление профессионального образа мира педагога происходит и в творческой мастерской. Она направлена на «погружение» участников в процесс поиска, самопознания и построена как цепочка задний, предлагаемых участникам. Преподавателю необходимо создать атмосферу диалога,

открытости, доверия, доброжелательности, осуществить переход к позиции партнерства с аспирантами; сохранять парадоксальность предлагаемого материала, использовать задания в некоторой степени неопределенности; минимизировать оценки, отдавая предпочтение самооценке участников; в равной степени быть внимательным и к процессу, и результатам действия. Это педагогические условия мастерской.

В результате творческой мастерской рождается некий продукт, деятельности, по достижении которого участник может переходить к следующему шагу. Центральное место при этом отводится речевой деятельности: устное общение, чтение и письменные задания. В письменных текстах фиксируется перевод «внутренней речи» для себя в развернутый оформленный текст для других.

«Час ученичества» - так называлась творческая мастерская с аспирантами по новелле Х.-Л. Борхеса «Роза Парацельса», в завершении которой было предложено обсудить вопросы: каков личный результат работы? что изменилось в понимании часа ученичества? произошло ли движение и в чем оно? Такая работа позволяет участнику мастерской увидеть изменение своих представлений по обсуждаемой теме, уточнить свои педагогические цели и ценности. Приведем некоторые размышления аспирантов:

- Сегодня я понял, что главное – путь к пониманию (и для педагога, и для ученика). «Час ученичества» связан не только с обучением в вузе (школе), но и с любой ситуацией, которую можно рассматривать как путь к осознанию и осмыслению и т.д. Хочется поразмышлять на тему: «Каждый ли ученый способен быть Учителем?»

- Понял, что с «ученичеством» не все так просто. Для каждого это свой момент жизни, смысл, путь...Это и вся наша жизнь, непрерывный процесс, в котором мы просто меняем роли: ученик- учитель. Возник вопрос: как приблизить ученика и учителя к собственному «часу ученичества»? Думаю, на наших занятиях обоюдное ученичество состоялось.

- Для успешного овладения знаниями нужно взаимодействие, понимание и сопереживание. В начале важным в осмыслении «часа ученичества» было то, что он «торжественно неотвратим», а в финале работы я поняла, что во взаимодействии с Другим важно «укротить гордыню». Это особенно важно для учителя. Ученичество для меня – это шаг на Пути, движение, развитие. А рассказ без финала – это, по сути, проблемная ситуация, которая может «вырасти» в задачу.

Становление педагогической позиции аспиранта – будущего преподавателя вуза – объединяет заданные федеральным государственным стандартом образования компетенции и позволяет осуществить эффективный поиск, постановку и решение задач высшего образования. Поиск этих условий происходит на основе анализа образования как гуманитарной практики. Выстроить и реализовать ее способен педагог, который понимает и осмысливает незавершенность образования, является носителем общечеловеческих ценностей, способный находить и творчески реализовывать жизненные и профессиональные смыслы.

Список литературы:

1. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
2. Зинченко В.П. Аффект и интеллект в образовании. – М.: Тривола, 1995. – 64 с.
3. Роботова А.С. Проблема гуманитарного смысла современных лекционных занятий в высшей школе // Человек и образование – 2007. - № 10-11. – С. 49-55.
4. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования. – М.: Изд-во МПСУ, 2015. – 252 с.
5. Фроловская М.Н. Становление профессионального образа мира педагога в классическом университете // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. - 2009. - № 1. - С. 82-92.

6. Фроловская М.Н. Педагогика понимания в высшей школе: монография. – Барнаул: Изд-во Алт. гос. ун-та, 2013. – 256 с.

7. Фроловская М.Н. Педагогическое образование в герменевтическом круге // Педагогика. – 2016. - № 6. – С. 26-34.

8. Фроловская М.Н. Гуманитарная практика построения понятийного аппарата педагогики // Профессиональное образование в современном мире. - 2013. - № 1. - С. 82-87.

9. Фроловская М.Н. Педагогическое образование в герменевтическом круге // Педагогика. – 2016. - № 6. – С. 26-34.