

Теория и практика проектирования

Андрей Александрович Остапенко, доктор педагогических наук, профессор

Дарья Сергеевна Ткач, кандидат педагогических наук, доцент

Темыр Айтчевич Хагуров, доктор социологических наук, профессор

Кубанский государственный университет, г. Краснодар

КАК СОХРАНИТЬ КЛАССИЧЕСКОЕ УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЖЕРНОВАХ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА?¹

Если в предыдущей статье² мы подробно проанализировали внешние вызовы и проблемы, с которыми столкнулись классические университеты в России после вхождения в Болонский процесс, то в этой статье мы рассматриваем пути компенсации этих издержек.

В высшем профессиональном образовании России произошли кардинальные изменения, которые коснулись всех учреждений профессионального образования, включая классические университеты. Резкое расширение общей сети вузов (за счёт создания негосударственных вузов и расширения сети филиалов вузов всех организационно-правовых форм), переход на Болонскую систему, падение конкур-

сов из-за демографических факторов обусловили ряд серьёзных проблем в жизнедеятельности классических университетов, что привело к падению их престижа и эффективности деятельности. Это подтверждается как мониторингами эффективности, проводимыми Министерством образования и науки РФ, так и независимыми экспертами.

¹ Исследование осуществляется при поддержке Совета по грантам при Президенте РФ, проект МК-6989.2013.6 (научн. рук. – Д.С. Ткач).

² Остапенко А.А., Ткач Д.С., Хагуров Т.А. Классика универсальности или ремеслуха специализации? // Образовательные технологии. 2014. № 1. С. 5-9.

Классическое университетское образование сегодня испытывает ряд **внутренних трудностей и проблем**. Попробуем перечислить основные:

1. Размывание понятия «классический университет» и «классическое образование» за счёт реорганизации профильных вузов (институтов и академий) в профильные (неклассические) университеты и некоторого числа профильных (в первую очередь педагогических) вузов в классические университеты, что привело к увеличению количества университетов, претендующих называться классическими.

2. Организационная усложнённость новой структуры системы высшего профессионального образования, обусловленная «кентаврическим» соединением новой двухступенчатой болонской системы и старой системы послевузовского образования.

3. Одновременность организационных (переход на двухступенчатую систему) и содержательных (внедрение компетентного подхода) реформ, вызвавшая резкое увеличение объёмов деятельности, непосредственно не связанной с образовательным процессом.

³ Остапенко А.А., Ткач Д.С., Хагуров Т.А. Классика универсальности или ремеслуха специализации? // Образовательные технологии. 2014. № 1. С. 5-9;

Ткач Д.С., Остапенко А.А., Хагуров Т.А. Останется ли в России классический университет классическим? // Педагогический журнал Башкортостана. 2014. № 2 (51). С. 13-16;

Ткач Д.С., Остапенко А.А., Хагуров Т.А. Классический университет в России: проблемы и вызовы сегодняшнего времени // Современный образовательный процесс: опыт, проблемы и перспективы. Мат-лы Всеросс. научно-практ. конф. 28 марта 2014 г. Уфа: ИРО РБ, 2014. С. 77-79.

4. Внутреннее расслоение университетского сообщества, и в первую очередь профессорско-преподавательской корпорации, на сторонников и противников проводимой модернизации высшего профессионального образования.

5. Постепенное сокращение в классическом университете педагогической подготовки выпускников и переориентация с классического образования на практико-ориентированную подготовку.

Внешние вызовы и проблемы классических университетов описаны нами ранее подробно³.

Соответственно сегодня остро стоит необходимость в разработке модели стратегического развития классического университета, позволяющего адекватно отвечать на перечисленные вызовы и формировать желаемый образ будущего.

«Болонское» расслоение вузовской реальности

Более десяти лет, которые прошли с момента вступления России в Болонский процесс в 2003 году, и последовавшее за этим внедрение компетентного подхода уже позволяют делать первые выводы о достоинствах и трудностях новой для нашей страны модели высшего образования.

Вузы, в которых появились обе ступени высшего образования (и бакалавриат, и магистратура), по сути, превратились в учреждения с двумя мало связанными друг с другом педагогическими подсистемами. Преподавательско-студенческая целостность реорганизована в два

плохо связанных между собой конгломерата: преподавательско-бакалаврантский и профессорско-магистрантский. Мы сознательно употребляли понятия «профессорский» и «преподавательский» отдельно. Дело в том, что, по требованиям магистратуры, руководить этой вузовской подсистемой и преподавать в ней могут только преподаватели высшей квалификации — профессора или, в крайнем случае, доценты. Это привело к тому, что бакалавранты по факту в большинстве своём лишились возможности общения с профессурой университетов, ибо она задействована в работе с магистрантами.

Поскольку магистранты (и очной, и заочной формы обучения) уже имеют диплом о высшем образовании, то в своём большинстве они трудоустроены, и учёба в магистратуре становится для них тяжёлым дополнением к трудовой деятельности. Если сравнивать графики учебного процесса бакалаврантов и магистрантов большинства вузов, то выяснится, что они фактически даже не пересекаются в стенах вуза. Занятия бакалаврантов чаще всего проходят в утренние часы в первой смене, а магистранты учатся, как правило, после работы, в вечернее время. Значительная доля занятий магистрантов проходит в субботу. Таким образом, педагогический потенциал магистрантов почти никак не используется в работе с бакалаврантами.

Магистрантские группы, как правило, имеют значительно меньшую наполняемость. В итоге в вузах резко увеличилось количество учебных групп, что привело к нехватке учебных аудиторий и повсеместному переходу на две (а то и три) смены занятий.

Поскольку высококвалифицированные профессора по преимуществу заняты работой

с небольшими группами магистрантов и их учебная нагрузка в основном выполняется там, то резко уменьшается количество студентов, имеющих возможность педагогического общения с этой категорией преподавателей. Амфитеатровые аудитории, в которых должны проводиться поточные лекции лучших профессоров, чаще всего пустуют или заполняются отчасти малыми студенческими группами. В итоге коэффициент полезной отдачи лучших профессоров в расчёте на одного студента резко упал. Работать профессуре стало легче (в малых-то группах), а вот среднестатистическому студенту внимания со стороны этой профессуры уделяется меньше.

Приходится констатировать, что вступление в Болонский процесс организационно превратило вузы (и в первую очередь классические университеты) в двухслойную систему, состоящую из малосвязанных подсистем — бакалавриата и магистратуры.

Новый Закон «Об образовании в РФ», предусматривающий, что аспирантура (адъюнктура) становится третьей ступенью высшего образования, и вовсе превращает вуз в трёхслойную структуру.

Между тем, на наш взгляд, эта новая многослойность и многоуровневость высшего образования, которая сегодня привела к серьёзной разрозненности студентов и преподавателей внутри вуза (особенно это актуально для классических университетов), может, на наш взгляд, при иной организации процесса, иметь целый ряд преимуществ и выигрышей.

Мы предлагаем реализовать (хотя бы в классических университетах) модель сопряжённой образовательной системы, основанной

на повсеместной педагогизации образовательного процесса на всех трёх ступенях высшего образования.

Кратко изложим, что мы понимаем под «сопряжённой образовательной системой».

Понятие и модель сопряжённой образовательной системы

Главный внешний признак образовательной системы, в которой возможно сопряжение через педагогизацию образовательного пространства, — это наличие двух (а может, и более) равноуровневых педагогических систем, функционирующих под одной крышей или в непосредственной близости. Ещё недавно такие учреждения называли педагогическими комплексами (жаль, что это название исключили из современных нормативных документов). Какие только педагогические комплексы не возникали в эпоху реальной педагогической инноватики 90-х! «Школа-сад», «школа-вуз» были чуть ли не в каждом крупном городе. Эти комплексы были необычны тем, что в них зачастую одни и те же педагоги обеспечивали организацию образовательного процесса в разных подразделениях комплекса, одни и те же ученики осваивали азы вузовских наук, продолжая школьное образование. Каких только ярких и полезных, химеричных и бесполезных сочетаний педагогических систем не появлялось на просторах нашего Отечества в последнюю четверть века!

Особое место среди этого пёстрого многообразия живого педагогического поиска занимали всяческие комплексы, которые были направлены на подготовку педагогов.

Вспомним известный на весь СССР опыт руководимого академиком И.А. Зязюном Полтавского пединститута по подготовке сельских учителей, которых отбирали ещё со школьной скамьи. Потом педвузы и педколледжи уже повсеместно включали в свой состав базовые детские сады и школы. Широко известна интереснейшая работа ещё недавно массово существовавших сельских и городских педагогических гимназий и педагогических лицеев, включавших своих воспитанников в реальную педагогическую работу с младшими учениками или дошколятами.

Эти непохожие друг на друга педагогически ориентированные учебные комплексы обладали целым рядом схожих черт, главная из которых — это двоякая роль педагогически ориентируемого воспитанника: он одновременно и ученик, и учитель для младшего. Он одновременно участник двух разных образовательных систем. В одной он ведомый, обучаемый и воспитуемый, в другой — ведущий, обучающий и воспитывающий. И эти разные роли одновременны. Не когда-то он перейдёт в последующую педагогическую систему в иной роли, а сегодня он совмещает эти роли в педагогизированной сопряжённой образовательной системе. Понятие «сопряжённая педагогическая система» впервые введено в нашем исследовании⁴ в 2007 году. Построим модель такой сопряжённой образовательной системы и разберёмся подробно во всех её компонентах.

⁴ Ткач Д.С. Организационно-педагогические условия формирования профессиональной компетентности педагога-психолога в комплексе «сельский педагогический лицей – педагогический вуз». Дисс. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2007. С. 5

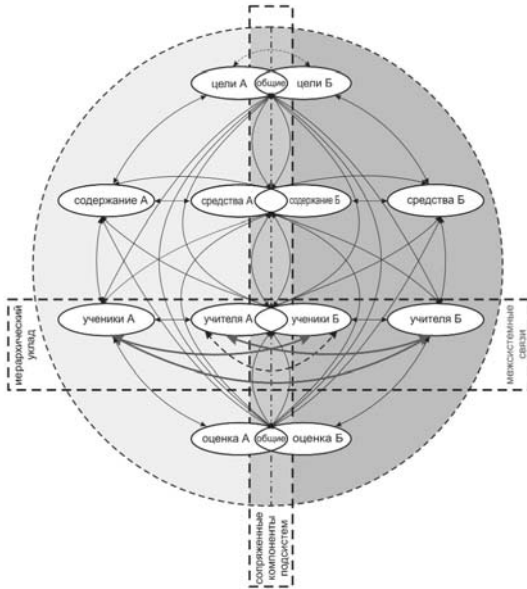


Рис. 1. Модель сопряжённой образовательной системы

Сопряжённые образовательные системы состоят из двух самостоятельных образовательных подсистем (каждая из которых имеет все признаки самостоятельной системы) разного уровня. Подсистему Б, которая занята педагогической подготовкой (или отбором, или ориентацией), назовём подсистемой высшей ступени. В нашем случае это вузовская подсистема магистратуры (а может, и аспирантуры или адъюнктуры). Подсистему А, учеников⁵ (вос-

⁵ Ткач Д.С. Можно ли подготовить сельского педагога, не выезжая в город? // Народное образование. 2007. № 7. С. 127–130.

Далее слова «ученики» и «учат» будем употреблять в самом широком смысле, подразумевая и учеников, и воспитанников, и студентов, и слушателей повышения квалификации и др.

питанников, студентов) которой время от времени учат (воспитывают) ученики подсистемы Б, назовём подсистемой низшей ступени. В нашем случае это подсистема бакалавриата.

Эти две подсистемы сопрягаются в четырёх «точках» пересечения.

Первое сопряжение. Ученики подсистемы Б (магистранты) время от времени выступают в роли учителей в подсистеме А. Это вовсе не означает, что они полностью заменяют собой учителей подсистемы А (преподавателей бакалавриата). Они скорее выступают в роли педагогов-практикантов, пробуя свои силы или нарабатывающих своё педагогическое и преподавательское мастерство. Педагог-практикант — это двоякая роль, сопрягающая две подсистемы. Педагог подсистемы низшей ступени (преподаватель бакалавриата) тоже может быть в двойке сопрягающей систему роли — просто педагога в своей подсистеме и педагога-наставника (преподавателя-методиста) в подсистеме высшей ступени (бакалавриате).

Второе сопряжение. Для того чтобы быть успешным педагогом-практикантом, необходимо предварительно овладеть некими педагогическими средствами. Этими средствами, необходимыми для успешной деятельности в подсистеме А, практикант овладевает в подсистеме Б, где они составляют часть учебного содержания. В подсистеме Б с этими средствами знакомятся и познают их, а в подсистеме А — их применяют и нарабатывают. То, что составляет часть содержания (педагогического, методического) подсистемы Б, становится средством для системы А. Совершенно очевидно, что не всё это содержание составляют педагогические средства.

Третье сопряжение составляют совместные образовательные цели. Это, как правило, стратегические цели (сверхзадачи, как их называл бы К.С. Станиславский). Цели этого уровня едины и сопряжены для всех подсистем (от бакалавриата до аспирантуры), тогда как тактические цели и задачи могут и должны отличаться.

Четвёртое сопряжение составляют процедуры совместного оценивания и контроля всех участников образовательного процесса.

Кроме четырёх перечисленных сопряжений, такие системы обладают двумя факторами сопряжения неявных факторов педагогической реальности: единая предметно-пространственная среда совместного проживания опыта и иерархический педагогический уклад. Другими словами, обе подсистемы располагаются, как правило, в одном педагогическом пространстве (в одних зданиях и помещениях, на одной территории) и составляют единый педагогический организм многоступенчатого педагогического комплекса с широкой иерархической сетью наставничества, тьюторства и шефской помощи.

Определение. *Сопряжённой называется основанная на принципе педагогизации отношений образовательная система, состоящая из двух иерархически связанных подсистем, в которых возможно сопряжение: 1) образовательных целей обеих подсистем; 2) средств нижней подсистемы с содержанием высшей; 3) социальных ролей учеников высшей подсистемы с ролью педагога-практиканта в нижней; 4) процедур совместного оценивания и контроля всех участников образовательного процесса в условиях единой предметно-пространственной среды совместного проживания опыта и иерархического педагогического уклада.*

Теоретическое обоснование понятие «сопряжённая педагогическая система», а также выявление межсистемных связей, образуемых путём сопряжения основных структурных компонентов, создают новое проблемное пространство в вузовской педагогике.

За последние годы нами и нашими коллегами были разработаны модели сопряжённых образовательных системы для профессионального, дополнительного и религиозного образования. Степень реализованности и апробированности этих моделей различна: от многолетней устоявшейся практики профессионального образования в условиях сельского комплекса «педвуз-педлицей» через двухлетнюю экспериментальную проверку в условиях дополнительного образования до пока что непроверенной модели системы подготовки катехизаторов для религиозного православного образования. Эти модели нами подробно описаны⁶.

Реализация созданных нами моделей сопряжённых образовательных систем имеет ряд положительных педагогических эффектов:

а) благодаря педагогизации образовательной среды повышается уровень взаимной заботы и даяния между участниками образовательного процесса;

б) снижается уровень одиночества участников образовательного процесса;

в) повышается учебная мотивация, ибо знания и навыки будут нужны не когда-то, а сегодня для отдачи их другому;

г) снижается уровень конфликтности и отчуждённости в коллективе.

⁶ Сопряжённые образовательные системы: модели, структура, возможности. Сб. науч. тр. / Под редакцией А.А. Остапенко. Краснодар: Просвещение-Юг, 2012. 48 с.

Эти эффекты достигаются в том случае, если организаторы педагогической деятельности рассматривают разнородность и разновозрастность не как помеху, а как педагогическое благо. А вот уровневая дифференциация (селекция обучаемых по способностям) и конкурентность — это факторы, резко снижающие педагогический потенциал сопряжённых образовательных систем.

Модель двухступенчатой сопряжённой системы «бакалавриат — магистратура» классического университета

Одна из задач, которую традиционно решали классические университеты — это подготовка высококвалифицированных педагогических кадров как для системы высшего образования, так и для общего школьного образования. Сегодня университеты фактически утратили эту функцию. Новые стандарты и программы классических университетов свели к минимуму объёмы учебных часов, отводимых на освоение педагогических дисциплин и на педпрактику. Одновременно огромное количество педагогических вузов либо вовсе перестали существовать, либо перестали быть педагогическими, что обострило дефицит педагогических кадров в школах и вузах. Эта проблема не стала пока кричащей только по причине тотального увольнения школьных учителей и вузовских преподавателей, связанного с предусмотренным новым Законом об образовании повышением их зарплат до средних по промышленности. Но как только станет очевидным, что резкое повышение педагогической нагрузки оставшихся в системе учителей и преподавателей

не способствует повышению качества образования, проблема дефицита педкадров станет вопиющей. И тогда в пожарном порядке классические университеты снова должны будут стать кузницами педагогических кадров.

Возвращению классическому университету этой важнейшей государственной функции, на наш взгляд, и может послужить создание вузовской педагогизированной сопряжённой образовательной системы «бакалавриат-магистратура». Как нам кажется, это позволит создать компенсаторный механизм достижения высокого уровня профессиональной педагогической компетентности выпускника. Важно лишь, чтобы педагогическая практика и бакалаврантов, и магистрантов носила «сквозной» характер и шла параллельно с изучением теории.

В условиях классического университета подсистемы бакалавриата и магистратуры должны быть сопряжены. Каждая из подсистем представляет собой уникальное сочетание условий для создания единой предметно-пространственной среды совместного проживания опыта и педагогического уклада, пронизывающего педагогическую реальность всей сопряжённой образовательной системы университета в целом.

Предлагаемая нами модель сопряжённой образовательной системы «бакалавриат — магистратура» классического университета состоит из двух подсистем — бакалаврантской и магистрантской, включающих ряд структурных и функциональных компонентов. Соблюдение принципа преемственности при моделировании такой системы создаёт условия для пересечения структурных компонентов каждой образовательной подсистемы: целевого, содержательного, ролевого и оценочного компонентов, что обеспе-

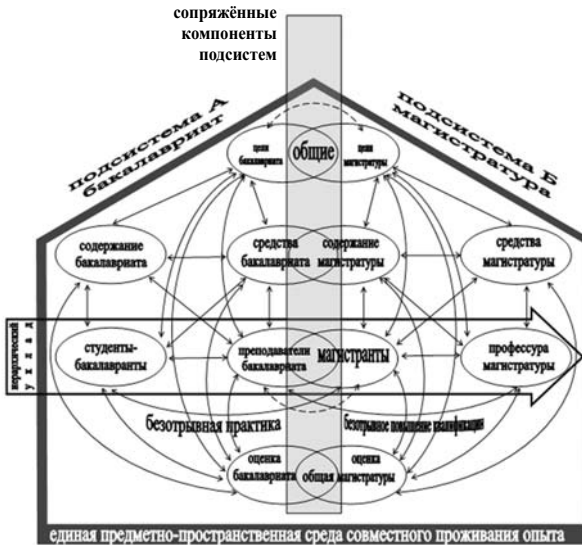


Рис. 2. Модель сопряжённой образовательной системы «бакалавриат — магистратура» классического университета.

чивает высокую степень взаимной доступности и обмена ресурсами подсистем. Сопряжение двух подсистем происходит путём определения единых целей, взаимного дополнения содержательного компонента и даёт возможность всем участникам образовательного процесса находиться в подвижных, взаимно заменяющих ролях. Смена ролей (которая обеспечивается первым сопряжением) позволяет расширить спектр осваиваемых моделей поведения. Обогащается индивидуальный социальный и профессиональный опыт всех участников образовательного процесса, формируется спектр умений и компетенций, необходимых для продуктивного взаимодействия как внутри системы, так и вне её.

В сегодняшней ситуации, когда аспирантура (адъюнктура) становится третьей ступенью выс-

шего образования, целесообразно вести речь о сопряжении всех трёх подсистем университета (бакалавриата, магистратуры и аспирантуры) и выстраивании «вертикальных» связей педагогического взаимодействия между всеми тремя ступенями. В противном случае мы получим уже трёхслойный, трёхуровневый конгломерат разрозненных педагогических систем, сосуществующих (но не пересекающихся) под одной крышей, из которых и дальше будет выхолащиваться и вымываться традиционное университетское содержание и педагогическая составляющая. Построим такую модель и подробно опишем её педагогический потенциал, подразумевая, что представленная выше двухступенчатая модель есть её составная часть.

Модель трёхступенчатой сопряжённой системы «бакалавриат — магистратура — аспирантура» классического университета

Для начала прорисуем граф-схему предполагаемой модели трёхступенчатой сопряжённой системы (рис. 3) для классического университета, а затем опишем условия каждого сопряжения, обозначив их предполагаемый педагогический потенциал.

Сопряжение подсистем бакалавриата и магистратуры. Магистранты как ученики подсистемы магистратуры Б обязаны выступать в роли педагогов (тьюторов, консультантов, фасилитаторов, etc.) в подсистеме бакалавриата А. Это не предполагает, что они полностью заменяют собой преподавателей бакалавриата. Они выступают в роли преподавателей-практикантов, про-

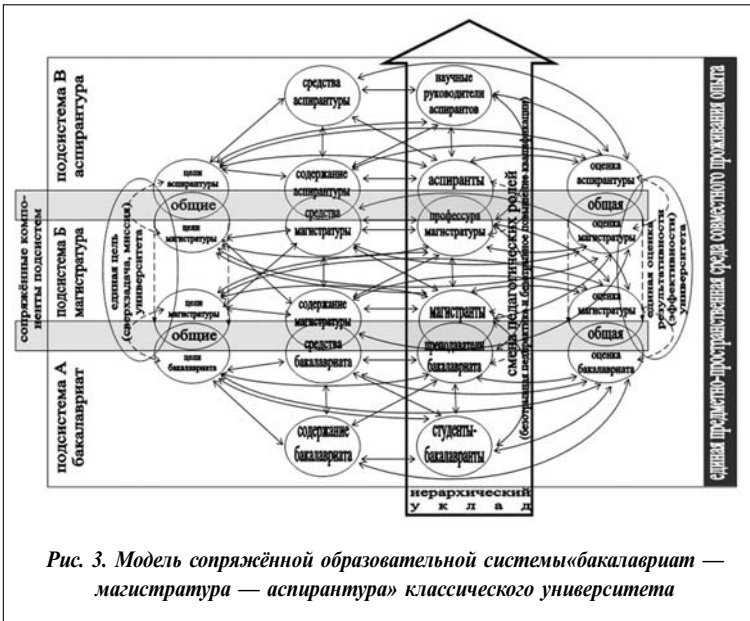


Рис. 3. Модель сопряжённой образовательной системы «бакалавриат — магистратура — аспирантура» классического университета

бующих свои силы или нарабатывающих своё преподавательское мастерство. Таким образом, *магистрант-практикант* — это *двойная роль*, сопрягающая подсистемы бакалавриата и магистратуры. Преподаватель бакалавриата тоже может быть в двойной сопрягающей роли — преподавателя для бакалаврантов и преподавателя-методиста для магистрантов-практикантов.

Возможные организационные формы совместной учебно-педагогической деятельности для сопряжения подсистем бакалавриата и магистратуры.

А. Взаимодействие магистрантов и бакалаврантов:

а) безотрывная пассивная педагогическая практика для магистрантов в форме посещения занятий на бакалавриате, педагогических наблюдений;

б) активная педагогическая практика в форме проведения самостоятельных занятий для бакалаврантов;

в) тьюторская помощь магистрантов в разработке индивидуальных образовательных программ для бакалаврантов и их реализации;

г) индивидуальная педагогическая поддержка бакалаврантов магистрантами в виде персональных консультаций и тренингов;

д) выполнение binарных курсовых работ, предполагающих сквозную тематику для бакалаврантов и магистрантов;

е) совместные интерактивные занятия бакалаврантов и магистрантов (круглые столы, деловые игры, etc.)

Б. Взаимодействие преподавателей бакалавриата и магистрантов:

а) установочные методические семинары для магистрантов, выходящих на активную педпрактику;

б) заранее запланированные и внеплановые замены преподавателей бакалавриата магистрантами (преподаватель-дублёр);

в) индивидуальная педагогическая поддержка магистрантов преподавателями бакалавриата в виде персональных консультаций;

г) совместное планирование и подготовка открытых занятий.

Если для описанного *сопряжения* (бакалавриата — магистранты — преподаватели бакалавриата) интегрирующим фактором является совместная *учебная деятельность*, то для *сопряжения магистратуры и аспирантуры* (магистранты — аспиранты — профессура) таким фактором должна быть *совместная исследовательская деятельность*.

Сопряжение подсистем магистратуры и аспирантуры. Аспиранты как ученики подсистемы аспирантуры В обязаны выступать в роли педагогов (тьюторов, консультантов, фасилитаторов, etc.) в подсистеме магистратуры Б. Это не предполагает, что они полностью заменят собой профессуру магистратуры. Они выступают в роли исследователей-практикантов, пробующих свои силы или нарабатывающих своё мастерство будущего научного консультирования и научного руководства. Таким образом, *аспирант как практикант-исследователь* — это *двойная роль*, сопрягающая подсистемы магистратуры и аспирантуры. Профессора магистратуры и аспирантуры (а, видимо, это должны быть одни и те же люди) могут также быть в *двойной сопрягающей роли* — научными руководителями и для магистрантов, и для аспирантов.

Возможные организационные формы совместной научно-исследовательской деятельности магистрантов и бакалавриата для сопряжения подсистем магистратуры и аспирантуры:

- а) совместные магистерско-аспирантские методологические семинары;
- б) совместные бинарные диссертационные исследования со сквозной тематикой магистерских и кандидатских диссертаций;

в) индивидуальное консультирование магистрантов аспирантами;

г) совместные научно-практические конференции;

д) совместные открытые тренировочные предзащиты диссертаций;

е) подготовка совместных научных публикаций.

Педагогический потенциал модели. Отличительная черта сопряжённой образовательной системы — это сквозная **педагогизация** отношений всех участников образовательного процесса. Доминанта заботы и даяния (а не потребления), доминанта на другого (а не на себя) — главный признак педагогизированных образовательных систем. Такие системы принципиально не должны быть системами, предоставляющими образовательные услуги. Это системы даяния, а не потребления. Это системы служения и блага, а не системы образовательных услуг. Именно потребительство, на наш взгляд, стало главным фактором ухудшения качества и школьного, и вузовского образования. Превращение сферы образования в сферу услуг (а значит потребления) не может сочетаться с идеей педагогизации (даяния другому) — ключевого принципа сопряжённых образовательных систем.

Педагогизация образовательной среды одновременно становится средством формирования у студентов всех трёх ступеней профессионального интереса к педагогической деятельности и фактором повышения престижа преподавательской деятельности. Педагогизация университетских отношений, безусловно, способствует повышению уровня доверительных отношений между студентами и преподавателями и снима-

ет актуальность вредного, на наш взгляд, для всего университетского сообщества типа отношений «потребитель — педофициант».

Миссия, цели и методологические подходы к образованию в классическом университете

Сопряжение всех трёх образовательных подсистем предполагает, на наш взгляд, наличие *единой цели (сверхзадачи, миссии) университета и единого механизма оценки его результативности (эффективности) деятельности*.

Сверхзадачей, единой целью и миссией классического университета, на наш взгляд, должно быть *вращивание будущей профессиональной, духовной и интеллектуальной элиты государства*. «Под профессиональной элитой понимаются такие профессионалы, которые задают в обществе образцы, высшие уровни профессиональной деятельности. Создание в обществе благоприятных условий для воспитания и деятельности профессиональной элиты выступает фактором его собственной динамики»⁷. Только вот *знаниево-умениевый (ремесленно-когнитивный) и компетентностный* подходы эту цель в полной мере решить вряд ли смогут. Тут без *деятельностного и антропологического подходов* не обойтись.

Так, в антропологическом подходе В.И. Слободчиков выделяет две проекции: «собственно особый тип профессионального образования и направление профессионально-педагогического образования как особой сферы образовательной практики, определяющей антропологический уклад профессионального образования»⁸. Требования антропологического подхода — *вращивать «человеческое в человеке»* — способна, на наш

взгляд, *обеспечить сквозная педагогизация образовательного процесса*, организованная через взаимообучение и гуманитарные технологии деяния и заботы в сопряжённой образовательной системе классического университета.

При этом *классический университет* (в отличие от профильного вуза) *не может быть учреждением потребления образовательных услуг*. Он должен быть учреждением, где *через взаимозаботу и взаимопомощь* (а не через потребление) *вращивается профессиональная элита*. Этими факторами могут быть обеспечены требования *деятельностного подхода*, при котором «в совместно-распределённой и совместно-сопряжённой деятельности происходит встреча деятельности образующегося и деятельности педагога»⁹, тем более что сопряжённая деятельность предполагает регулярную смену этих двояких ролей.

Реализация педагогического процесса *на основе антропологического и деятельностного подходов* позволит сделать так, что образование в классических университетах будет отличаться от образования в профильном вузе, в котором оно должно основываться на *ремесленно-когнитивном и компетентностном подходе*, тем, что оно будет:

а) иметь более широкую (универсальную) направленность *вращивания будущей управленческой, научной и профессорско-преподавательской элиты страны*;

⁷ Новиков А.М. Что такое элитарное образование? // Народное образование. 2004. № 1. С. 62.

⁸ Слободчиков В.И., Зверев С.М. Научно-технические уклады и подходы в профессиональном образовании. Введение в антропологию образования. М.: Спутник, 2014. С. 147-148.

⁹ Там же. С. 161.

б) носить проектный и инновационный характер и служить экспериментально-исследовательским полигоном для отработки моделей вузовского образования для остальных профильных вузов;

в) преодолевая компетентностный подход, выходить на уровень научного и педагогического форсайт-проектирования;

г) осуществлять прорывную миссию образования научных и педагогических точек роста, создающих «разность потенциалов» для будущего роста профильных вузов;

д) носить инновационный характер, формировать и совершенствовать вузовскую традицию, распространяемую затем на остальное профессиональное сообщество;

е) предполагать образовательный результат, выходящий за пределы формирования профессиональных компетенций (что нормально для профильных вузов), состоящий в формировании личностных качеств выпускников, способных становиться лидерами в педагогическом и научном сообществе высшего и послевузовского образования.

Сверхзадача (миссия) классического университета обуславливает локальные цели каждой ступени университетского образования.

Так, на наш взгляд, *цель бакалавриата классического образования* состоит во *взращении* (мы намеренно уходим от узкого понятия «подготовка») *высококласного исполнителя-универсала, обладающего широким спектром профессиональных знаний, умений и компетенций и способного к самостоятельному профессиональному росту.*

Цель магистратуры классического образования должна состоять во взращивании высоко-

класного управленца-аналитика, способного анализировать, обобщать результаты собственной деятельности и деятельности управляемой им организационной структуры, а также моделировать и прогнозировать пути её развития.

Цель аспирантуры классического образования должна состоять во взращивании высококлассного учёного-исследователя, способного к планированию, осуществлению и анализу как самостоятельной, так и коллективной научно-исследовательской работы.

При этом каждая следующая ступень должна включать в себя личностные качества, способности и новообразования, обретенные на предыдущей ступени классического университетского образования.

Каждая ступень университетского образования предполагает разные *позиции обучаемого по отношению к науке и научной деятельности.*

Бакалавранты, только начинающие прикасаться к научной реальности, находятся в позиции *реферативно-наблюдательной*. Их задача — войти созерцателями, *наблюдателями* в мир науки, сориентироваться в нём и научиться использовать её достижения.

Магистранты же должны научиться пользоваться изобретённым до них инструментарием науки. Их позиция *прикладная*. Они становятся ведомыми участниками научных исследований.

Аспиранты становятся самостоятельными изобретателями нового научного инструментария и новых научных идей. Их позиция *авторско-исследовательская*. Они самостоятельные авторы небольших научных открытий и изобретений.

Заглядывая ещё выше, в послевузовскую реальность, можно определить позицию *док-*

торантов, которые должны становиться не просто авторами открытий и изобретений, а создателями новых научных теорий и направлений в науке. Их позиция *теоретическая*. Они становятся теоретиками науки. Когда-то в старом ВАКовском документе было справедливо написано, что «доктором наук может быть учёный, создавший новое направление в науке». Сегодня докторов явно больше, чем новых направлений в науке.

А, создав новое направление, этот учёный может стать (а может и не стать) руководителем этого направления, захватив в орбиту своих научных интересов некоторое количество докторантов, аспирантов, магистрантов, бакалаврантов и лаборантов. Так рождаются *университетские научные школы* со своими выросшими (а не назначенными) руководителями.

Но надо чётко осознавать, что такая иерархия невозможна, если университетская структура расслоена, разъединена и разрознена.

Отдельной, прикладной целью классического образования на всех ступенях университета должна стать подготовка педагога-мастера, способного к планированию, осуществлению и анализу самостоятельной учебно-воспитательной деятельности. Причём задачи педагогического компонента классического образования должны быть разными: бакалавры должны быть высококлассными учителями и воспитателями сферы общего образования, магистры — высококлассными преподавателями среднего профессионального образования, а выпускники аспирантуры — высококлассными преподавателями высшей школы. Педагогическая составляющая классического университетского образования ни в коем случае не должна сокращаться.

Таким образом, можно выстроить иерархию образовательных целей классического университета и позиций участников научно-образовательного процесса по отношению к науке (см. табл.).

Ступени классического университета

Таблица

Ступень классического университета	Единая цель (сверхзадача, миссия)	Цели каждой ступени	Прикладная цель	Позиция по отношению к науке
Научная школа	Взращивание будущей профессиональной, духовной и интеллектуальной элиты государства	Высококласный организатор научного направления	Высококласный педагог-мастер	Руководитель
Докторантура		Высококласный учёный-теоретик		Теоретик
Аспирантура		Высококласный учёный-исследователь		Исследователь
Магистратура		Высококласный управленец-аналитик		Участник
Бакалавриат		Высококласный исполнитель-универсал		Наблюдатель

Особенности классического университета как элитарной образовательной организации

Академик А.М. Новиков выделил *десять отличий* элитарных учебных заведений от обычных¹⁰. Воспользуемся ими и попробуем применить их к классическому университету, который, на наш взгляд, непременно *должен быть элитарным*:

1. Система отбора. Профессиональный отбор абитуриентов на разные ступени образования классических университетов должен быть разным. Если отбор в бакалавриат, видимо, должен предполагать выявление уровня школьных знаний и умений абитуриента, то отбор в магистратуру и аспирантуру должен вестись через сравнительный анализ индивидуальных результатов абитуриентов, достигнутых на предыдущих этапах обучения. Учитываться должны учебные, научные, трудовые и общественные достижения на основе индивидуального портфолио и экзаменов (собеседования) по будущему научному профилю. Мы убеждены, что при поступлении на каждую ступень классического университетского образования должен вестись отбор на пригодность к педагогической профессии, предполагающий выявление логопедических проблем у абитуриентов. Опыт профотбора на соответствие педагогическим профессиям в своё время был отработан в лучшем советском педвузе — Полтавском государственном

педагогическом институте им. В.Г. Короленко, руководимом в 80-е годы XX века академиком И.А. Зязюном.

2. Режим учёбы — особый, жёсткий и напряжённый. Учебная нагрузка студента классического университета должна быть высокой. Сегодняшние учебные планы университетов показывают, что контролируемая аудиторная нагрузка первокурсников-бакалаврантов ниже нагрузки одиннадцатиклассников. Кроме того, должен быть жёстко контролируемый объём самостоятельно выполняемой работы (обязательное прорешивание задачник, обязательное конспектирование первоисточников, обязательное выполнение значительного минимума практических и лабораторных работ). На начальных этапах университетского образования доминировать должно общекультурное (универсальное) образование с последующей специализацией по мере продвижения по учебным ступеням. «Такую учебную нагрузку выдерживают далеко не все — процент отсева в элитарных учебных заведениях высокий. Но у тех, кто её выдерживает, воспитывается упорство и высочайшая работоспособность. Кроме того, обязательны занятия спортом, в крайнем случае, физкультурой: для того, чтобы выдерживать большие интеллектуальные нагрузки, необходимо **физическое здоровье**»¹¹.

3–4. Преподавание всех предметов на высоком уровне трудности и высокий уровень самостоятельности в учебной деятельности предполагают, что развитие интеллектуальных, исследовательских, управленческих способностей студента происходит не только за счёт освоения больших объёмов содержания, но, в первую очередь, за счёт преодоле-

¹⁰ Новиков А.М. Что такое элитарное образование? // Народное образование. 2004. № 1. С. 62–66.

¹¹ Там же. С. 65.

ния *предельных* интеллектуальных, исследовательских и управленческих *трудностей*. Реализованный для младших школьников Л.В. Занковым принцип обучения на высоком уровне трудности не в меньшей степени актуален для университетского образования. А это значит, что должны быть минимизированы репродуктивные (по образцу) методы обучения. Преобладать должны модельные и контекстные методы, в которых доминируют самостоятельные формы учебной деятельности. В сопряжённой университетской системе должно быть предусмотрено время для взаимообучения и взаимных консультаций между студентами разных ступеней обучения.

5. «Чёткая профессиональная ориентация, формирование профессионального самосознания обучающихся. И абитуриентам, и студентам в течение всего процесса обучения на каждом занятии, лекции, во всех внеурочных мероприятиях постоянно внушается мысль: «вы — будущие учёные», или «вы — будущие конгрессмены», или «вы — будущие офицеры Генерального штаба» и т.д. Всегда и везде на вас лежит высокая ответственность»¹².

6. Методологическая подготовка. «Подобная подготовка достигается посредством чтения литературы по истории развития той или иной профессии, а также встреч с профессионалами высокого уровня, которые рассказывают о своей профессиональной жизни. В профессиональных учебных заведениях к преподаванию на старших, специализированных курсах привлекаются по совместительству высококвалифицированные специалисты, работающие в соответствующей области, ведь они

ближе к конкретной профессиональной жизни, чем академическая профессура»¹³. Методологическая подготовка хоть в малой степени может помочь реализовать в классическом университете элементы *мыследятельностного подхода*.

7. Разностороннее развитие. Один из авторов этой статьи окончил уже упомянутый выше Полтавский пединститут в эпоху его расцвета. Так вот, по сей день помнится, что институт с утра до ночи бурлил всевозможными кружками, студиями, секциями. Физико-математический факультет блистал своим оркестром народных инструментов, исторический — духовым. Студенческие театры были на каждом факультете. В студенческом конкурсе «Поэтическая весна» всегда основное соперничество шло между физиками и биологами. А за пригласительным билетом на первоапрельскую институтскую юморину гонялся весь город. Актёрский зал классического университета должен иметь свой постоянный абонемент вечеров классической и современной музыки, высокой поэзии, а главный вестибюль — быть одновременно выставочным залом.

8. Общение с выдающимися людьми. В классическом университете должно быть нормой, когда лучшие профессора (и свои, и приглашённые) читают популярные открытые лекции для *всех* желающих студентов, а объявления об этом есть на всех факультетах. Они должны проводиться в удобное для всех время. Для этого должна быть хорошо оборудованная

¹² Там же. С. 67.

¹³ Там же. С. 68.

большая амфитеатровая аудитория. Здесь же должны проходить встречи с писателями, поэтами, музыкантами. Замечательный образец — знаменитые «вечера в Политехническом». «Встречи с выдающимися людьми, причём самых разных профессий и родов занятий, чрезвычайно полезны и для развития, и для формирования самосознания учащихся и студентов. Они видят, что знаменитости — это обычные живые люди: «И я смогу стать таким!»»¹⁴.

9. Развитие лидерских качеств, умения работать в команде. Здесь приемлем перенос из школьной воспитательной практики идеи сменности командиров (лидеров), идей самоуправления и самоорганизации студенческой жизни.

10. Традиции. Традиции не складываются в один день. Традиции — это знаки и символы университетской жизни, запечатлённые в локальной субкультуре отношений (тогда это ритуалы, события) или предметно-пространственной среде университета (тогда это эмблемы, логотипы, мемориальные места и предметы). Классический университет не может быть без мемориальных аудиторий, без памятных знаков, установленных в честь выдающихся преподавателей или событий, не может быть без всегда открытого для всех университетского музея, который должны посетить все первокурсники.

На наш взгляд, А.М. Новиков достаточно полно сформулировал перечень отличительных черт элитарного учреждения, а мы постарались раскрыть этот перечень применительно к классическому университету.

Описание путей обустройства неявной педагогической реальности (предметно-пространственной среды, уклада отношений и символично-знаковых реалий) требует отдельной статьи.

Вместо заключения

Вместо заключения считаем необходимым заметить, что мы ни в коем случае не считаем многоступенчатую модель университетского образования удачной, а тем более оптимальной для России. Мы уверены в том, что вхождение в 2003 году России в Болонский процесс, переход к компетентностному подходу и превращение образования в часть сферы потребительских услуг привели к принудительно-революционному изменению системы высшего образования по принципу «до основания, а затем». И результаты деградации образования сегодня уже очевидны. Повторная реорганизация (модернизация, реформирование) системы образования по тому же принципу сегодня её просто добьёт. Поэтому предлагаемая нами модель может служить средством компенсации издержек «болонизации», «компетентизации» и реформирования высшей школы без резкой её реорганизации, а предложенные подходы (антропологический, деятельностный с элементами мыследеятельностного) и принципы (педагогизации через даяние и сопряжённости) могут быть вполне реализованы в других (более удачных, чем болонская) организационных моделях университетского образования.

¹⁴ Там же.