Фокин Ю. Г.

Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество

Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 224 с.

OCR: Ихтик (г. Уфа)

Ihtik@

Рецензенты:

доктор педагогических наук, кандидат технических наук, зав. кафедрой экспериментальной и прикладной педагогики МЭСИ, профессор А.А.Андреев; доктор педагогических наук, главный научный сотрудник НИИ высшего образования Л.П.Рябов

ISBN 5-7695-0362-9

В книге содержатся сведения по различным сторонам деятельности преподавателя современного вуза. Особое внимание уделяется воспитательной работе, способствующей становлению личности студента как субъекта культуры, и творчеству преподавателя. Рассматриваются важные для преподавателя вопросы авторского права.

Адресованная студентам непедагогических вузов, рассматривающим преподавание в вузе как свое будущее, и студентам педагогических вузов, интересующимся нетрадиционным подходом к традиционно педагогическим объектам, книга может быть полезна для магистрантов, аспирантов и начинающих освоение преподавания в вузе специалистов с высшим образованием, не имеющих педагогической подготовки, может использоваться также как справочник для самостоятельного изучения отдельных аспектов деятельности преподавателя.

СОДЕРЖАНИЕ:

Предисловие

1. Преподавание в вузе как вторая профессия специалиста, не имеющего педагогического образования

1.1. Объективная необходимость привлечения к преподаванию в вузе выпускников своего или родственного вуза

1.2. Психологические особенности деятельности преподавателя

1.3. Государственные и международные требования для достижения квалификации "Преподаватель высшей школы"

1.4. Особенности освоения преподавания в вузе начинающими преподавателями

2. Сущность явлений и процессов высшего образования

2.1. Причины обращения к философскому рассмотрению проблем образования в наше время

2.2. Субъективный опыт человека и объективизированный опыт человечества

2.3. Усвоение объективизированного опыта и образование

2.4. Парадигмы управляемого усвоения

2.5. Международная стандартная классификация образования и сущностное определение высшего образования

2.6. Методологические аспекты становления научных теорий

2.7. Образование как сфера социальной практики и предмет теории

2.8. Закон сохранения информации, необходимой для отбора, и сфера образования

3. Системные эффекты высшего образования

3.1. Системная цель деятельности преподавателя высшей технической школы

3.2. Общекультурная компонента высшего образования

3.3. Специфика становления в вузе профессиональных качеств современного инженера

3.4. Направления специализации специалистов технического профиля

4. На пути к национальной идее России и целям воспитания в вузе

4.1. Уточнение понятия "воспитание" для условий высшей школы

4.2. Необходимость опоры целей воспитания на цели развития общества

4.3. От какого наследства необходимо отказаться

4.4. Поиски новых подходов к воспитанию

4.5. Менталитет российской нации

4.6. Идеал, утопия и идеология

4.7. Отношение к истории нашей страны

4.8. Интеллигентность и интеллигенция

4.9. Цели развития современного российского общества и цели воспитания

5. Потенциал социализации студентов в высшей школе

5.1. Традиционные и потенциальные пути воспитания

5.2. Ядро нравственности и его современные проекции

5.3. Потенциал управления социализацией в вузе

5.4. Воспитательный потенциал действий преподавателя

5.5. Свобода выбора образовательной траектории и адаптация структур высшего образования для удовлетворения потребностей личности

6. Становление творческих качеств у выпускника и особенности творчества преподавателя

6.1. Творчество и рутина в инженерной практике

6.2. К вопросу об обучении творчеству. Специфика и принципы решения творческих задач

6.3. Ассоциативная гипотеза творчества и ее применение

6.4. Теория решения изобретательских задач (ТРИЗ)

и ее применение

6.5. Психологическая специфика групповой творческой деятельности

6.6. Творческие аспекты деятельности преподавателя

6.7. Результаты творчества и авторское право

Заключение

Приложения

Приложение 1. Концепция технического института начала XX в.

Приложение 2. О подготовке профессоров в российских университетах начала XX в.

Приложение 3. Ответы на вопросы и решения задач

Литература

Алфавитный указатель определений

Предисловие

Высшая школа - неотъемлемый институт общества, ориентированный прежде всего на становление духовного облика наиболее образованных его членов, способных не только развивать избранные сферы деятельности, но и руководить прогрессом самого общества. В России преподавание в высшей школе осуществляют более 250 тыс. различных специалистов. Это одна из важнейших сфер социальной практики, не только обеспечивающая функционирование и развитие науки, искусства, экономики, техники, производства, государственных органов, но и определяющая будущее общества.

В отличие от преподавателей высших учебных заведений педагогического профиля, которые имеют профессиональное высшее педагогическое образование, обогащенное личным опытом преподавания в школе и опытом педагогических исследований в аспирантуре педагогического вуза, преподаватели многих вузов иного профиля (технических, экономических, транспортных, медицинских, сельскохозяйственных и т.п.) не имеют профессиональной психолого-педагогической подготовки, а являются специалистами разных предметных областей, не ориентированных на деятельность в сфере образования.

Например, в высшей технической школе в начале 1998 г. проходили обучение 1,3 млн студентов (самый большой контингент студентов из общего количества 3,3 млн студентов, на втором по численности студентов месте находятся педагогические вузы - 0,57 млн [23]). В технических вузах работают около 100 тыс. преподавателей, большинство из которых являются специалистами в области техники и производства. Они получили высшее техническое образование, не ориентированное на профессиональную работу в сфере высшего образования. Многие из них за долгие годы работы в вузе стали профессионалами высокого класса и в этой сфере общественной практики. Однако такое становление, основанное на эмпирическом освоении новой для профессионала технических специальностей педагогической деятельности, затягивается на десятилетия.

В недавнем прошлом с таким положением можно было мириться, поскольку начинающие преподаватели перенимали у опытных многое из освоенного ими в преподавании без посредников. Изменившиеся социально-экономические условия и новые приоритеты образования нарушили в России эту связь и преемственность поколений преподавателей. Возникла объективная необходимость в специальной профессиональной научно обеспеченной подготовке специалистов технического профиля для работы в сфере высшего образования.

Эта объективная необходимость привела к созданию в России 21 ноября 1993 г. Экспериментального центра переподготовки и повышения квалификации преподавателей технических университетов и инженерных вузов МГТУ им. Н. Э. Баумана, а затем и шести центров в ряде ведущих технических вузов России: МАДИ (ТУ), МГРА, РГТУ им. К. Э. Циолковского, Казанском ГТУ, Дальневосточном ГТУ, Новочеркасском ГТУ. Подобные учреждения переподготовки и повышения квалификации преподавателей имеются и в некоторых других отраслевых вузах.

Второе профессиональное образование специалистов, на которое ориентированы такие учреждения, переводит освоение преподавания в вузе с эмпирического на научно обоснованный путь. Различие рассмотренных путей освоения преподавания в вузе, как и любой новой для специалиста деятельности, показано на рис. 1. Заметим, что ошибки преподавателя высшей школы приводят к ухудшению подготовки выпускников. Учиться на ошибках в этой сфере общественной практики недопустимо.

Научно обоснованный путь освоения новой профессиональной деятельности предполагает прежде всего изучение закономерностей, влияющих на объекты и процессы в осваиваемой сфере, т.е. изучение научных основ деятельности. На базе усвоения таких закономерностей должно осуществляться управляемое освоение новой профессиональной деятельности.

Научными основами такой профессиональной психолого-педагогической переподготовки специалистов непедагогического профиля должны стать сведения об актуальных для преподавателя психологических процессах, явлениях и закономерности усвоения студентами содержания высшего образования, учитывающие особенности уже сформировавшегося профессионального мышления специалистов, осваивающих преподавание в вузе, и особенности становления профессиональных качеств студентов в конкретной предметной области.

Аналоги таких научных основ, безусловно, имеются в традиционной педагогике, однако они ориентированы в основном на работу с детьми, на получение молодежью общего начального и среднего образования, обеспечивающего грамотность, приобщение к культуре и ориентацию для выбора будущей сферы деятельности. В последние десятилетия эти научные основы в определенной мере адаптируются для работы со взрослыми людьми в андрагогике, однако управление освоением преподавания в технических вузах требует не только учета "взрослости", но и учета специфики сформированного мышления у специалиста, уже имеющего высшее техническое образование (начинающего преподавателя технического вуза) и направленность мышления студента, выбравшего для освоения техническую специальность [1].

1 Это и привело к появлению среди наук об образовании (педагогических наук по классификации, сложившейся в России XX в.) специального научного направления "Теория и методика высшего технического образования", охватываемого специальностью ВАК России "Теория и методика профессионального образования". До сих пор в России не было обобщающих публикаций, обеспечивающих научно обоснованным путем психолого-педагогическую подготовку специалистов с высшим образованием непедагогического профиля к преподаванию в вузе как второй профессиональной деятельности. Именно поэтому МГТУ им. Н. Э. Баумана осуществляет издание серии учебных монографий "Педагогика в техническом университете". В этой серии в 2000 г. уже вышла книга Ю. Г.Фокина "Психодидактика высшей школы (Психолого-дидактические основы преподавания)", в которой изложены разработанные к настоящему времени теоретические основы деятельности преподавателя. Эта книга в основном аналогична разделу "Дидактика" традиционных педагогических учебников, но в ней наряду с рассмотрением основ теории обучения излагаются психологические основы деятельности преподавателя высшей школы. В ней последовательно реализован деятельностный подход к содержанию обучения, к методам обучения, к учебным заданиям.

В предлагаемой читателю книге "Преподавание и воспитание в высшей школе" рассматриваются вопросы методологии преподавания и разработки теории обучения, воспитания студентов в условиях высшей школы, развития у них творческих качеств. В какой-то мере эта книга соответствует разделу "Общие основы педагогики" традиционных учебников по педагогике, однако она написана на методологической основе, отличной от традиционной, в ней дополнительно рассматриваются вопросы воспитания в вузе.

По конкурсу 1997 г. Министерством общего и профессионального образования РФ для исследований в области педагогики автору книги был выделен грант 97-28-1.7-130 для выполнения темы "Разработка концепции содержания базовой дисциплины психолого-педагогической подготовки преподавателей технических университетов и инженерных вузов". Разработанная по этой теме концепция [135] реализована в предлагаемой читателю книге.

Содержание книги отражает в основном содержание базовой учебной дисциплины психолого-педагогической подготовки специалистов с высшим образованием к преподаванию в вузе. Такая дисциплина необходима для специалистов, имеющих любое непедагогическое высшее образование, однако в данной книге сделана ориентация на специалистов технического профиля, хотя многое изложенное здесь необходимо для психолого-педагогической подготовки любых специалистов.

Базовая учебная дисциплина психолого-педагогической подготовки, являясь по существу введением в профессиональную подготовку преподавателя высшей школы, имеет для начинающих преподавателей высших технических учебных заведений большее значение, чем традиционная дисциплина "Введение в специальность". Это связано с тем, что при изучении этой дисциплины уже имеющаяся у специалистов, получивших высшее техническое образование, преимущественно техноцентрическая направленность интересов, идеалов и деятельности должна быть сознательно дополнена антропоцентрической направленностью деятельности профессионала-преподавателя.

Отмеченная задача требует осознания слушателями специфики конечного результата своей преподавательской деятельности, воплощенного не в технических объектах, не в проектной документации, а в приобретаемых выпускником нравственных (общекультурных), личностных (социальных) и деятельностных, профессиональных качествах. Традиционное эмпирическое освоение преподавательской деятельности не обеспечивает такого осознания, поскольку с самого начала сосредоточивает внимание преподавателя в основном на методиках преподавания достаточно узкой, частной, технической предметной области: на преподаваемой учебной дисциплине. При этом успешность деятельности преподавателя связывается в основном с выполнением тематического плана, с успеваемостью студентов по преподаваемой учебной дисциплине, а не с качествами, которые должен иметь выпускник.

Первый раздел книги "Преподавание в вузе как вторая профессия специалиста, не имеющего педагогического образования" знакомит читателя с профессиональными особенностями деятельности преподавателя и государственными требованиями, которым нужно соответствовать для достижения квалификации "преподаватель высшей школы".

Второй раздел "Сущность явлений и процессов высшего образования" частично соответствует разделу "Общие основы педагогики" традиционных педагогических учебников, но материал здесь представлен на новом, ином методологическом уровне. В нем рассмотрено значение познания и усвоения объективизированного опыта в развитии индивида и в прогрессе человечества, выявлена сущность высшего образования, рассмотрены важные для мировоззрения будущего преподавателя признаки научной теории.

Третий раздел "Системные эффекты высшего образования" посвящен системному рассмотрению социально ожидаемых качеств выпускника высшей школы, т.е. той цели, ради достижения крто-рой работает каждый преподаватель технического вуза. Осознание рассматриваемых здесь системных эффектов и значения деятельности каждого преподавателя в формировании у выпускника социально ожидаемых качеств крайне важно для начинающего преподавателя любого непедагогического вуза. При эмпирическом освоении преподавательской деятельности над этим обычно не задумываются.

В четвертом и пятом разделах рассматриваются вопросы нравственного становления личности студента в вузе. Четвертый раздел "На пути к национальной идее России и целям воспитания в вузе" посвящен рассмотрению обстоятельств и конкретизации целей развития общества, без учета которых рассматривать вопросы воспитания невозможно. Пятый раздел "Потенциал социализации студентов в высшей школе" соответствует разделу "Теория воспитания" традиционной педагогики, однако проблемы воспитания рассматриваются в нем по-новому, с учетом специфики высшей школы и современной обстановки в России.

В шестом разделе "Становление творческих качеств у выпускника и особенности творчества преподавателя" рассматриваются психологические предпосылки творческого подхода к решению возникающих задач и некоторые методики, способствующие ускоренному и целенаправленному разрешению нетрадиционных задач как в индивидуальной, так и в групповой работе. Творческий подход к решаемым задачам является важнейшим общепрофессиональным качеством многих подготавливаемых в высшей школе специалистов, и ориентация преподавателя высшей школы в вопросах творчества крайне необходима. Здесь также рассматриваются основные положения авторского права, которые преподаватель должен учитывать при создании своих интеллектуальных продуктов: лекций, учебников и учебных пособий.

В конце книги помещен алфавитный указатель, содержащий ссылки на те страницы этой книги, где приводятся определения базовых понятий.

В имеющихся схемах на соединительных линиях стрелки указываются лишь при направлении обозначенных этими линиями потоков вверх или влево. Утолщенными сплошными линиями обозначены основные связи или потоки. Штрихпунктирные линии обозначают управляющие воздействия, штрихпунктирные линии с двумя точками - потоки информации, штриховые линии обозначают влияния.

Для углубления и самоконтроля усвоения содержания книги в текст включены учебные задания, помеченные точкой (•). На некоторые из них в приложении 3 даны ответы. Для слушателей

ФПК выполнение этих заданий обязательно при реализации экспертного обучения [137], для остальных читателей они служат приглашением к совместному размышлению над новыми непростыми обстоятельствами.

Тема книги потребовала обращения ко многим областям знаний, в том числе и к тем, в которых автор не проводил собственных исследований или исторических изысканий. Естественно, в этих случаях пришлось воспользоваться публикациями специалистов по этим вопросам, словарями и энциклопедиями. Я не считаю целесообразным пересказывать полученные другими результаты своими словами. Поэтому в книге довольно много цитат из разных работ. Это сделано и для того, чтобы познакомить читателя с разными точками зрения на рассматриваемые явления и проблемы, показать особенности подхода к ним у разных авторов. Выделение текста в цитатах сделаны мною, за исключением нескольких оговоренных случаев. Мои замечания или комментарии по тексту цитат приведены в фигурных скобках { }. Ссылки на источники, перечисленные в списке литературы, указаны номером источника в квадратных скобках [ ].

1. ПРЕПОДАВАНИЕ В ВУЗЕ КАК ВТОРАЯ ПРОФЕССИЯ СПЕЦИАЛИСТА, НЕ ИМЕЮЩЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Объективная необходимость привлечения к преподаванию в вузе выпускников своего или родственного вуза

Подготовка преподавателей для кафедр технических и многих других вузов, осуществляющих подготовку специалистов непедагогического профиля, всегда была индивидуализированной. Кандидаты для освоения преподавания в таких вузах определялись после строгого отбора. Специализированная педагогическая подготовка отобранных лиц начиналась после того, как потенциальный преподаватель заканчивал высшее учебное заведение по той специальности, которая была связана с научным направлением и учебными дисциплинами кафедры, приглашавшей его для освоения преподавательской деятельности. Таким образом, преподавательскую деятельность начинал осваивать человек, который сформировался как специалист совсем не педагогического профиля.

Такая практика установилась в российских вузах еще с XIX в. Например, 1 октября 1895 г. в газете "Сын Отечества" появилось сообщение: "Министерством народного просвещения возбуждено ходатайство об ассигновании до 100 000 р. в год на подготовку профессоров и преподавателей для высших специальных учебных заведений. Стипендиаты избираются из с отличием окончивших курс в С.-Петербургском и Харьковском технологических институтах, Имп. Московском техническом училище, институтах: ново-александрийском, путей сообщения, гражданских инженеров, горном, московском земледельческом, межевом и рижском политехническом училище" (цит. по: Поиск. - 1995. - окт.). Особенности подготовки к профессорскому званию в начале XX в. рассмотрены в приложении 2.

В 1921 г. было создано специальное высшее учебное заведение (Институт красной профессуры) для подготовки преподавателей общественных наук в высшей школе, научных работников научно-исследовательских учреждений, центральных партийных и государственных органов. Однако в 1930-е годы вузы такого типа были закрыты в связи с сосредоточением подготовки научных кадров в аспирантуре.

В последующие годы магистральным путем подготовки преподавателей для всех вузов страны считалась аспирантура. Это тоже индивидуализированный способ подготовки, однако аспирантура всегда была ориентирована на освоение не преподавательской, а научно-исследовательской деятельности. Это очевидно и из перечня экзаменов кандидатского минимума (диалектический и исторический материализм или философия, иностранный язык, дисциплина по специальности, по которой выполняется диссертация: в технических вузах - технические науки) и из необходимости публичной защиты подготовленной за годы обучения в аспирантуре диссертации (индивидуальной научно-исследовательской работы по изучаемым наукам). В результате обучения в аспирантуре специалист более глубоко изучал и исследовал узкую научную проблему и осваивал научно-исследовательскую деятельность.

Примерно раз в десять лет объявлялись требования обязательности изучения аспирантами педагогики, но, как правило, через год-два эти требования отменялись или их выполнение передавалось на усмотрение вузов, поскольку "изучение педагогики отвлекало аспирантов от научно-исследовательской работы по теме диссертации и уменьшало процент оканчивающих аспирантуру с защитой диссертации".

С середины XX в. вплоть до начала девяностых годов преподавание в вузе было весьма престижной работой, а приглашение выпускника на кафедру для освоения преподавательской профессии считалось весьма почетным и привлекательным, поскольку чаще всего зарплата преподавателя превышала зарплату рядового инженера в промышленности, а свобода от текущих производственных проблем предоставляла преподавателю широкие возможности для самореализации.

В этих условиях традиционная индивидуальная подготовка преподавателей для кафедры вуза на самой кафедре продолжала обеспечивать потребности вузов в восполнении преподавательских кадров, убывающих в основном по возрасту и в связи с переходом на научно-исследовательскую работу. Начинающие преподаватели перенимали в процессе такой подготовки методический опыт старших коллег, посещая проводимые ими занятия, углубленно изучали подготавливаемую учебную дисциплину при консультировании у опытных преподавателей, готовили и проводили пробные занятия, методика проведения которых обсуждалась на заседаниях кафедры, участвовали в проведении упражнений и практических занятий под руководством опытных преподавателей, читавших по этим дисциплинам лекционные курсы. Часто преподавателями становились специалисты, работавшие в учебных лабораториях кафедры и многие годы изучавшие учебный процесс при его обеспечении.

Слова К.Д.Ушинского о преподавании в университетах "Знай свой предмет и излагай его понятно" (вырванные из контекста о том, что если о преподавании в школе написаны тома, то все рекомендации для преподавателя университета сводятся к этой фразе) истолковывались как ненужность специального освоения преподавателями высшей школы каких-то научных основ преподавания.

В результате этого преподавание и обобщение опыта преподавания сводились к процедурам, указанным в левом столбце рис. 2.

Эмпирический путь накопления опыта преподавания по определенной дисциплине успешно решал задачи восполнения преподавательского состава вузов до начала девяностых годов. Тем не менее такой путь не соответствовал принятому для всех подготавливаемых в высшей школе специалистов пути освоения профессиональной деятельности на научной основе. На совещании в Госкомитете СССР по народному образованию в 1988 г. отмечалось, что в стране нет подготовки кадров по специальности "Педагогика высшего образования". Профессор МГУ, доктор психологических наук Н.Ф.Талызина утверждала: "Эмпиризм, сиюминутность настолько разложили высшую школу, что сейчас поставить ее на правильный путь - вещь очень непростая.

В наше время, когда все повторяют как молитву, что наука стала производительной силой, соединившись с практикой, в документах о перестройке высшей школы нет ни слова о науке образования. Что нам предписывается? "Обобщайте опыт и используйте компьютеры". ...Наука о высшей школе еще не развилась. Надо заимствовать не опыт, не факт, а идею. Как говорил Ушинский, требуется новый уровень исследования - теоретический" (Вестник высшей школы. - 1988. - № 12).

Сейчас некоторые теоретические разработки уже имеются, и, базируясь на них, не только можно, но и нужно актуализировать научно обоснованный путь освоения преподавательской деятельности. Он предполагает не только знание предметной области, в которой находится изучаемая дисциплина (см. 2 на рис. 2), но и научных основ преподавательской деятельности (см. 7 на рис. 2).

При этом хотя потребность преподавания конкретной учебной дисциплины остается той же самой (см. 1), при научном подходе она конкретизируется уточнением задач усвоения учебной дисциплины студентами, установлением уровней освоения связанных с этой дисциплиной профессиональных деятельностей (см. 8, 9 на рис. 2). Только после этого, базируясь на знании предметной области, можно обоснованно построить занятия по учебной дисциплине (см. 10, 11 на рис. 2). При конкретизации такой разработки преподавания учебной дисциплины полезно ознакомиться с имеющимся опытом преподавания, поскольку в нем воплощены традиции кафедры, однако теперь его целесообразно оценивать уже на основе изученных положений теории обучения в высшей школе, с учетом уже сделанных уточнений задач преподавания этой дисциплины.

Актуальность этого пути освоения преподавания в вузе с 1991 г. резко возросла. Несмотря на объявление сферы преподавания приоритетной для России, содержащееся в Указе № 1 Президента РФ, резкое уменьшение бюджетного финансирования вузов привело к тому, что карьера преподавателя вуза перестала быть привлекательной для молодежи.

Сохранить существовавший порядок освоения преподавания можно было бы, подняв должным образом зарплату преподавателей вузов, однако это не было сделано, и началось прогрессивное старение профессорско-преподавательского состава, преданного своему призванию. Ныне даже в ведущих вузах более 65 % преподавателей имеют возраст 60 лет и более. В этих условиях возникла необходимость централизованной профессиональной психолого-педагогической подготовки преподавателей высшей школы.

В отличие от деятельности школьных учителей-предметников, подготавливаемых в педагогических вузах (где выпускники средней школы за 5 лет осваивают и предмет, который будут преподавать школьникам, и методику преподавания этого предмета), деятельность преподавателя высшей школы полидисциплинарна. Преподаватель высшей школы должен не только преподавать студентам определенную учебную дисциплину, но и осуществлять руководство практикой студентов, курсовыми и дипломными работами, которые чаще всего междисциплинарны. Таким образом, преподаватель высшей школы должен быть компетентным в той предметной области, которой занимается кафедра, т.е. он должен быть специалистом, имеющим высшее образование по профилю кафедры.

1 [2](https://textarchive.ru/c-2320811-p2.html) [3](https://textarchive.ru/c-2320811-p3.html) [4](https://textarchive.ru/c-2320811-p4.html) [5](https://textarchive.ru/c-2320811-p5.html) [...](https://textarchive.ru/c-2320811-p6.html) [16](https://textarchive.ru/c-2320811-p16.html) [следующая →](https://textarchive.ru/c-2320811-p2.html)

[Смотреть полностью](https://textarchive.ru/c-2320811-pall.html)