Государственный комитет РФ по высшему образованию

Научно-исследовательская программа "Университеты России"

УНИВЕРСИТЕТЫ РОССИИ:

ПРОБЛЕМЫ АВТОНОМИИ И РЕГИОНАЛЬНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ

Ответственный редактор

профессор *А. М. Юрков*

Ростов-на-Дону
Издательство Ростовского университета
1995

ББК Ч 484(2)711
У 59

Печатается по решению экспертного совета I направления
программы "Университеты России"

В подготовке сборника принимали участие сотрудники
Ростовского госуниверситета
Н.И.Рогожкина, О.В.Самарцева, В.И.Шлыков
Северо-Кавказского НИИ экономических
и социальных проблем РГУ
Н.П.Немцева, Л.И.Бойко

Редактор *Л.В.Назаренко*

У $\frac{4304000000-050}{М\ 175(03)-95}$ Без объявл.

ББК Ч 484(2)711

ISBN 5-7507-1035-1

© Ростовский государственный
университет, 1995

С.И.Григорьев, В.Л.Миронов

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИЙСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ: ПРОТИВОРЕЧИЯ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Реформы экономики и политического устройства России на рубеже 80 - 90-х годов, резкое усложнение и обострение проблем развития социальной сферы остро высветили нерешенные задачи образования. Среди их многообразия нам представляется современным и весьма актуальным выделить проблему оптимизации педагогического образования на базе университетов. Ее актуальность в следующем.

Во-первых, реформа педагогического образования в России совпала с интенсивным поиском новых форм организации и технологий в мировом образовании, а также с глубокой реконструкцией общественного устройства российского государства и общества.

Во-вторых, в процессе этих преобразований меняются смысложизненные ориентации, образ жизни миллионов наших сограждан, особенно молодых. Возникающие при этом социальные потребности и проблемы ставят непростые задачи перед педагогами на всех уровнях и направлениях образования, но в особенности – гуманитарного [1, 2, 11, 13, 17].

В-третьих, со всей остротой встали вопросы построения федеральных, федерально-региональных и региональных систем образования вообще и педагогического в частности. Принципиальное значение в этой связи для отечественного педагогического образования имеет рост социальной значимости разрабатываемых национальных и региональных концепций образования, соответствующих моделей их реализации. Это часто требует практической перестройки содержания и форм педагогического образования, его "привязки" к национально-региональной проблематике [1, 3, 5, 6, 7, 9, 10].

Рост самостоятельности и ответственности регионов, суверенизация национально-государственных образований внутри России со всей очевидностью актуализировали проблемы эффективности действия подсистем педагогического образования на региональном уровне. Это связано не только с национально-региональным патриотизмом, но и развитием способностей новых групп педагогов понять нужды региона, ориентировать соответствующим образом учащихся, оставаясь на уровне общегосударственных современных требований. В этом смысле будущее регио-

на поистине в руках тех, кто формирует сегодня его педагогический корпус, заботится о нем.

Наконец, в связи с резким расширением межгосударственных связей возникла проблема освоения зарубежного опыта подготовки кадров педагогов, а также развития систем образования в целом, включая университетское. Все это требует переосмыслить роль университетов в жизни регионов России с точки зрения подготовки кадров преподавателей [4, 5,11, 13, 16-21].

Эволюция высшего образования в России последних двух-трех десятилетий, в том числе и университетского, привела к весьма противоречивой ситуации в системе подготовки педагогических кадров. Попытаемся определить основные ее противоречия и проблемы для университетов, а также возможные их решения.

В числу важнейших противоречий действующей системы подготовки педагогических кадров в университете в значительной части регионов (там, где есть университеты), с нашей точки зрения, относятся следующие: противоречия между развитой сетью собственно педагогических учебных заведений, прежде всего пединститутов, и практикой достаточно широкой подготовки учителей в университетах. На Алтае, например, в университете большая часть факультетов от 30 до 50 % своих выпускников в 80-е годы распределяла в учебные заведения, прежде всего – в общеобразовательные школы. В этом же регионе работало три педвуза (Барнаульский, Бийский, Горно-Алтайский пединституты) и пять педучилищ. В ранге вуза многие годы действует Институт усовершенствования учителей.

Это противоречие выражалось и выражается наиболее отчетливо в дублировании подготовки учителей по ряду профилей их подготовки (учителя математики, физики, химии, биологии, русского языка и литературы, истории и др.), искусственном обострении конкуренции педвузов и университетов на региональном уровне вследствие слабой региональной координации и несогласованности их деятельности. Кроме того, при достаточно массовом обучении и хорошей предметной подготовке учителей в университетах здесь явно ослабленной оказалась ориентация студентов на педагогический труд, существует немало проблем с их методической, собственно педагогической подготовкой.

Заслуживает внимания и то, что для образования вообще и педагогического в особенности в России характерна особая острота проблемы повышенной инерционности, репродуктивности. Это давало и дает немало оснований для его критики за рутинность, отставание от науки и

практики.

В региональных университетах, особенно тех из них, что были организованы на базе педвузов, это создает особенно противоречивую ситуацию в силу того, что сам университетский статус требует нетипичных для педвузов форм и содержания педагогической деятельности. С другой стороны, радикальные попытки отвлечься от "педагогического прошлого" приводят новые университеты к утрате целого ряда позитивных сторон деятельности педвузов – уважительного, строгого отношения к методической подготовке студентов, повышенного внимания к организации учебного процесса и др. При этом "педагогическое прошлое" в силу закона социальной инерции, воспроизводства старого кадрового корпуса, слабости материально-технической оснащенности вузов, несомненно, препятствует решению проблемы подготовки преподавательских кадров на университетском уровне.

Эту группу проблем не решает в главном и накопленный позитивный опыт ряда вузов и регионов России, хотя немало интересного в организации педагогического образования накоплено в Кемеровском, Ярославском, Красноярском, Мордовском университетах и ряде других вузовских коллективов. Центры творческой университетской педагогики, нетрадиционные формы подготовки и переподготовки учителей в университетах пока остаются больше исключением, чем правилом [2, 5, 11, 16,17].

Еще одним парадоксом педагогического образования в университетах, как, впрочем, и в педвузах, России является то, что здесь отсутствует широкая и систематическая подготовка специалистов в области вузовской педагогики, высшего образования. Более того, здесь по ряду специальностей до недавнего времени не было и катастрофически не хватает сегодня преподавателей социологии, политологии, психологии, демографии, социальной статистики, методики преподавания социальных наук и др. Мы до сих пор в должной мере не оцениваем и тот факт, что без серьезной систематической подготовки в университетах специалистов по философии, психологии, социологии, экономике, планированию образования вообще и высшего образования в особенности не может быть и речи об эффективном функционировании региональных подсистем подготовки и переподготовки кадров, их органичной связи с наукой и практикой.

Предпринимаемые сегодня попытки в этом направлении не дают ощутимых результатов. Мы полагаем, что такая ситуация в значительной степени могла бы быть преодолена за счет интегрирования университетского и педагогического образования путем целенаправленной

подготовки педагогических кадров для вузов российской провинции.

Не менее парадоксальным в системе педагогического образования России при ее многонациональности, с одной стороны, и наличии реалий русского национального развития как национально-государственной и культурной основы российского государства, с другой, представляется то обстоятельство, что в российских вузах нет систематической специальной подготовки по этнопедагогике и этносоциологии. В этой связи вполне закономерным является противоречивость формирующихся сегодня концепций национальных школ, моделей национально-регионального развития образования, и пренебрежение глобальными тенденциями развития здесь представляется особенно важным. Учет закономерностей формирования национально-государственных образовательных систем, включая формирование кадрового корпуса учительства и профессорско-преподавательского состава вузов [12, 13, 14, 16].

Наиболее серьезно в этом противоречии, однако, то что в системе педагогического образования и педагогической практики нет стройной концепции русской национальной школы, эффективной и развитой системы подготовки кадров педагогов для русской национальной образовательной практики всех уровней ее организации. Призванные универсально образовывать свободную личность, разносторонне развитого человека, в том числе и преподавателя высшей квалификации, они постоянно рисковали и рискуют оторваться от традиций культуры, этнонационального развития народов, на социокультурной почве которых возникли и развиваются.

Не менее парадоксальна и противоречива ситуация в преподавании социологии, ряда других социальных дисциплин. Их курсы несут ярко выраженные крайности в рассмотрении картины социокультурного развития общества в России. Очевидно, что ни американский многонациональный образец, ни мононациональная модель общественного развития, характерная для Японии, не соответствуют в России требованиям, логике социокультурного развития народа, особенностям его жизненных сил и жизненного пространства, три четверти которого составляют русские, мирно сосуществующие с огромным разнообразием дисперсно и относительно компактно проживающих коренных национально-этнических групп и национальных общностей, в том числе имеющих за пределами России свои национально-государственные образования.

Иными словами, и преподаватель пединститута, и профессор университета как педагоги с определенным социальным мышлением оказываются сегодня чаще всего в затруднении в толковании данной проблемы. И подняться до уровня современных требований они могут наилуч-

шим образом только вместе, опираясь на опережающее развитие социальных наук в университетах и благотворные традиции, устойчивость учебно-воспитательного процесса в педвузах, а также на творческое осмысление и использование отечественного и зарубежного опыта построения национально-государственных систем образования.

Эта группа противоречий приобретает новые аспекты в условиях глобализации образования, значительного расширения сегодня зарубежных связей российских университетов. Недостаточно творческое перенесение зарубежного опыта на российскую почву порождает немало острых коллизий, которые требуют нетривиальных решений. Это касается и содержания обучения, и форм его организации [9, 12, 16-21].

При этом очевидно, что попытка разрубить гордиев узел проблем педагогического образования в России путем формального заимствования программ, учебных планов не приведет к желаемым результатам. Обратим внимание в этой связи на попытки организовать в российских университетах факультеты образования по опыту зарубежных вузов, где педагогическая подготовка обеспечивается главным образом именно в такой организационной форме. Наш опыт в этом плане, сотрудничество с университетами Канады, Швеции и Германии, дает основание полагать, что прямое копирование опыта зарубежных факультетов образования не только малополезно, но и весьма вредно для России. Необходим поиск оптимальных оригинальных форм усиления роли российских университетов в подготовке и переподготовке педагогических кадров, творческая адаптация зарубежного опыта в конкретных национально-региональных условиях.

Главное, что в этом контексте следует иметь в виду, заключается в том, что мы располагаем развитой, хотя и слабо оснащенной сетью педагогических учебных заведений, прежде всего педвузов. И было бы неразумно разрушать ее в угоду новомодным устремлениям сторонников радикальной ломки отечественной системы образования. При этом естественным образом встает вопрос о целесообразности участия университетов в подготовке педагогических кадров, а значит, и о полезности формирования здесь подразделений, подобных факультетам образования в крупных зарубежных университетских центрах.

Следует ли нам сегодня дублировать в университетах педагогическую подготовку пединститутов? Надо ли ставить вопрос о разрушении системы специального педагогического образования, опирающегося на педвузы и педучилища? Или, возможно, следует прекратить педагогическую подготовку кадров в классических университетах России, оставив эту задачу пединститутам?

Мы полагаем, что в ответах на эти вопросы важнее всего избежать крайностей. Очевидно, в ближайшие годы целесообразнее было бы, опираясь на существующую систему вузов, учитывая современные тенденции развития образования и его особенности в России, сочетать подготовку педкадров в университетах и педагогических институтах.

Более того, формирование в регионах учебно-научно-педагогических комплексов дает основание для гибкого, корректного и взаимовыгодного сотрудничества университетов и педвузов не только путем участия в совместных научных проектах, но и в организации совместных программ обучения педкадров дефицитных современных профилей.

Не исключена в этом смысле и возможность совместной работы по созданию факультетов образования, которые в современных условиях можно было бы развивать не только в университетах, но и как межвузовские относительно самостоятельные подразделения.

Не менее важно, конечно, учитывать специфику и потенциал различных университетов, которые в России сегодня могут быть дифференцированы по базе их создания доминировавшим целям деятельности: во-первых, университеты классического типа, сложившиеся под влиянием традиционных академических структур, в том числе и относительно молодые (Томский, Иркутский, Красноярский и др.); во-вторых, это молодые университеты, созданные на базе пединститутов и унаследовавшие в определенной степени традиции подготовки учителей, а также сферу этой деятельности в регионе.

Наконец, необходимо учитывать специфику некоторых университетов, которые попытались совместить ориентации на фундаментальную науку и образование с потребностями подготовки кадров самых разных направлений (научные, педагогические, технические, медицинские) для нужд своего региона.

Что касается факультетов и отделений образования в региональных университетах классического типа, то их необходимость диктуется, очевидно, следующими обстоятельствами:

– во-первых, назревшей потребностью усиления и расширения сотрудничества университетов и педвузов в области подготовки кадров и гуманитарных исследований на внутрирегиональном уровне;

– во-вторых, тем, что значительная часть выпускников университетов идет работать в учебные заведения, особенно - средние общеобразовательные и специальные школы;

– в-третьих, дефицитом практики и условий подготовки педагогических кадров именно для высшей школы;

– в-четвертых, особой ценностью преподавателя с университетским образованием для работы в вузе;

– в-пятых, возрастающей ролью университетов в российской провинции как центров образования, науки и культуры, свободомыслия;

– в-шестых, необходимостью творческого освоения зарубежного опыта, совершенствования университетского образования, его идентификации в организационно-технологическом плане с мировым опытом, общепринятой практикой университетского образования за рубежом, где университеты составляют основу научно-педагогического процесса;

– в-седьмых, необходимостью обеспечения связи университетского образования, в том числе и педагогического, с наукой и потребностями практики, а также объективной логикой формирования и развития регионального научно-образовательного комплекса.

Что касается нашего конкретного опыта по формированию концепции факультета образования в Алтайском государственном университете, то мы исходим из того, что главной его целью выступает обеспечение подготовки специалистов в области проблем высшего образования, педагогики высшей школы. Особо значимым является при этом то, что развертывается систематическая подготовка кадров для планирования, управления высшим образованием, обеспечением его связей со средними учебными заведениями, наукой и производством, интеграции в круг проблем регионального развития. Существенное значение имеет специализация кадров по философии, психологии образования, социальной работе в сфере просвещения.

Как важная задача ставится проблема обеспечения органичного соединения учебно-образовательной и научно-исследовательской, а также практической деятельности будущих педагогов с университетским дипломом, преодоление традиционной инерции педагогической подготовки.

Значимым аспектом перспектив развития факультета образования являются освоение передового зарубежного опыта, технологий обучения, интеграция в мировую систему подготовки и переподготовки, аттестации педагогических кадров. В этой связи ставится задача их специальной углубленной языковой подготовки, а также освоения новых технологий обучения, освоение многоуровневой организации подготовки специалистов в области образования.

Наконец, как существенно важная задача рассматривается проблема изучения опыта эффективной работы учреждений образования, использования педагогического потенциала региона, формирования оптимальной модели педагогического образования в тесном сотрудничестве с дей-

ствующей системой педагогических учебных заведений, прежде всего педвузов.

Существенно важно и то, что факультет образования может стать базой переподготовки педагогических кадров для вузов региона по проблемам высшего и среднего специального образования (вопросы планирования, управления, психологическая и социологическая подготовка, оценка знаний, углубленная специальная языковая подготовка и др.).

Факультет образования в регионе постепенно осваивает незанятую нишу в системе педагогического образования, создает новую базу для сотрудничества университетов и педвузов, учреждений переподготовки педагогических кадров и кадров управления. Он ориентируется на неконкурентное развитие, естественное сосуществование с уже действующими структурами педагогического образования.

Таким образом, дополняя существующую систему подготовки и переподготовки педагогических кадров в регионе, опираясь на нее, учитывая требования времени и зарубежный опыт, мы ориентируемся на развитие оптимальной для наших условий модели университетского педагогического образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Социология на службе образования / Под ред. С.И.Григорьева. Барнаул, 1988.
2. Непрерывное образование: опыт, проблемы, перспективы// Межвузовский сборник научных трудов / Под ред. А.И.Аронова. Красноярск, 1991.
3. Литвинова Н. П. Образование в условиях интенсификации экономики. М. 1989.
4. Нечаев В. Я. Социология образования. М., 1992.
5. Социология образования. Реформа высшего образования: проблемы и перспективы. // Тезисы докладов Всесоюзной научно-методической конференции. Т. 2./ Под ред. А.О.Бороноева. Л., 1990.
6. Социальная эффективность образования / Под ред. В.А.Маловой. М., 1983.
7. Руткевич М. Н., Рубина Л. Я. Общественные потребности, система образования, молодежь. М., 1988.
8. Студенчество: социальные ориентиры и социальная практика / Под ред. А.А.Чудина, А.А.Овсянникова. М., 1990.
9. Основные положения государственной политики в области высшего образования России. М., 1992.
10. Государственная программа развития высшего образования в РСФСР. М., 1990.
11. Проблема гуманитаризации высшего образования. Сборник статей / Под ред. Г.П.Лыщинского, И.Я.Копылова. Новосибирск, 1990.
12. Философия образования для XXI века / Отв.ред. Н.Н.Пахомов, Ю.Б.Тупталов. М., 1992.
13. Розов Н. С. Культура, ценности и развитие образования. Основания реформы гуманитарного образования в высшей школе. М.,1992.

14. Актуальные проблемы социологии. Вып. 1. Социология национальных отношений и современность. Барнаул-Новосибирск-Москва, 1991.

15. Файнберг У. Демократия и реформа системы образования в США // Советская педагогика. 1991. №6.

16. Злоцкий Г. Учитель "технологической" эпохи, или чему учить в университете // Народное образование. 1992. №2.

17. Долженко О. Образование в России: сегодня, всегда и завтра // Вестник высшей школы. 1992. №4 - 6.

18. Университеты: сегодня и завтра. (Ред. Я.Ярошина, на англ. яз.). Краков, 1990.

19. Perspektives on global education / Alladin M.I. Edmonton, 1990.

20. Benuet Ch.I. Comprehensive Multicultural education. Theory and practice. Boston-London-Sydney-Toronto, 1990.

21. Teaching in a global Society /M.I. Alladin/ Grin Press, 1992.

Ростовский государственный университет

Б.М.Осовецкий, В.П.Тихонов

РОЛЬ УНИВЕРСИТЕТОВ В РАЗРАБОТКЕ МЕТОДИЧЕСКИХ ОСНОВ ОРГАНИЗАЦИИ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ЗОНАХ ГРАДОПРОМЫШЛЕННЫХ АНГЛОМЕРАЦИЙ

Экологическая ситуация в зонах градопромышленных агломераций России постоянно обостряется. Этому в немалой степени способствует отсталость технологии и отсутствие средств на предприятиях, расходуемых на природоохранные мероприятия. В крупных городах промышленных районов страны (Урал, Кузбасс и др.) участились аварии на производстве. Обстановка усугубляется при стихийных бедствиях.

Разработка системы экологической безопасности применительно к зонам градопромышленных агломераций (урбоэкосистемам) становится в этой ситуации одной из приоритетных проблем. Особо важную роль в этом направлении должны сыграть университеты, где имеются подготовленные научные кадры широкой квалификации, создана необходимая материальная база и в полной мере осознается степень опасности кризисной ситуации в городах. Необходимо подчеркнуть, что практически все университеты России находятся в экологически неблагоприятных зонах, это отражается на здоровье студентов, сотрудников и членов их семей.