

КРУГЛЫЙ СТОЛ

ПОДГОТОВКА НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ, ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ И ИНЖЕНЕРНАЯ ПЕДАГОГИКА *



18 марта 2016 г. в рамках VI международной региональной конференции IGIP «Современные проблемы подготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров в технических университетах» и методологического семинара МАДИ состоялся круглый стол журнала «Высшее образование в России» на тему «Подготовка научно-педагогических кадров, педагогика высшей школы и инженерная педагогика».

В заседании круглого стола приняли участие: Жураковский Василий Максимиланович (профессор, акад. РАО, член редколлегии); Стронгин Роман Григорьевич (профессор, президент ННГУ); Сенашенко Василий Савельевич (профессор, РУДН, член редколлегии); Вербицкий Андрей Александрович (акад. РАО, профессор, МПГУ, член редколлегии); Кондратьев Владимир Владимирович (профессор, КНИТУ); Гребнев Леонид Сергеевич (профессор, НИУ «Высшая школа экономики», член редколлегии); Минин Михаил Григорьевич (профессор, НИ ТПУ); Роботова Алевтина Сергеевна (профессор, РГПУ); Шестак Валерий Петрович (профессор, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации); Чучалин Александр Иванович (профессор, НИ ТПУ, член редколлегии); Петрунева Раиса Морадовна (профессор, ВолгГТУ); Сазонов Борис Алексеевич (ФИРО, член редколлегии); Муратова Евгения Ивановна (профессор, ТГТУ); Шестак Надежда Владимировна (профессор, Российская медицинская академия последипломного образования); Лукашенко Марианна Анатольевна (профессор, Московский финансово-промышленный университет «Синергия», член редколлегии); Белоновская Изабелла Давидовна (профессор, ОГУ); Красинская Людмила Федоровна (профессор, Самарский государственный университет путей сообщения); Кубрушко Петр Федорович (профессор, РГАУ-МСХА); Медведев Валентин Ефимович (профессор, МГТУ им. Н.Э. Баумана); Гогоненкова Евгения Аркадьевна (зам. гл. редактора журнала) и др.

Ведущие круглого стола: Сазонова Зоя Сергеевна (профессор, МАДИ, член редколлегии), Сапунов Михаил Борисович (главный редактор журнала «Высшее образование в России»).

* Продолжение. Первая часть опубликована в №6 2016 г.

М.Б. Сапунов: Подведем некоторые итоги первой части нашего заседания. Надо полагать, мы договорились о том, что инженерная педагогика как область научных исследований и академическая дисциплина – это, с одной стороны, некое гетерогенное образование, сплав теории и практики, педагогики высшей школы и опыта инженерного дела. А с другой – это междисциплинарный феномен, синтез предметного знания из педагогики, технических дисциплин, философии техники, ряда социально-экономических наук. Статус такого рода «кентавробразного», интегративного знания и деятельности с позиций классической философии науки и образования и, соответственно, «ваковской» номенклатуры определить и оценить непросто. (Зоя Сергеевна в этой связи обычно вспоминает другого персонажа из мифологии – Двудикого Януса). Эта задача решается рефлексией, позволяющей к тому же ответить и на экзистенциальный вопрос о смысле деятельности инженера-педагога.

З.С. Сазонова: Согласна. Инженерная педагогика – это такое знание, которое носит принципиально коммуникативный характер: оно рождается внутри профессионального сообщества и существует в пространстве профессиональной коммуникации – в форме междисциплинарных исследований и образовательных модулей, основанных на живом межкафедральном и межкафедральном общении. Отсюда следует очевидная мысль, что методологический семинар, круглый стол, дискуссия, в которых участвуют представители разных областей знания и практики, являются наиболее адекватным способом производства инженерно-педагогического знания и наилучшим «институтом» повышения квалификации инженера-педагога.

Уважаемые коллеги! Владимир Владимирович Кондратьев сфокусировал внимание на нескольких взаимосвязанных и очень важных для всех нас проблемах. Считаю не-

обходимым конкретизировать свою позицию в отношении некоторых из них. Прежде всего, хочу высказать предположение о том, что возрастание числа инженерно-педагогических диссертаций, выполняемых по специальности 13.00.08 руководителями заводов и других производственных организаций, скорее всего, не всегда связано с «модой» на получение ученой степени. Я уверена в том, что существует и другая причина, обусловленная тем, что молодые руководители производства, бывшие в недавнем прошлом хорошо успевающими студентами, но обучавшимися, к сожалению, в отрыве от реального производства, только позднее, погрузившись в производственную атмосферу, во всей полноте осознают высокую значимость профессиональной педагогики для полноценной подготовки будущих инженеров к инновационной деятельности. Понимание этого стимулирует молодых и активных руководителей к переосмыслению собственного опыта обучения в технических университетах. В ряде случаев результатом осуществленной рефлексии становится актуализация личностной потребности в исправлении существующей ситуации за счет самостоятельной разработки, а затем апробации и последующего внедрения авторских педагогических моделей профессиональной подготовки студентов в условиях целенаправленной совместной деятельности образовательных и производственных организаций.

С моей точки зрения, стремление руководителей производственных структур к активному участию в процессах повышения качества профессиональной подготовки будущих выпускников уровней образовательных программ инженерной направленности можно только приветствовать. Однако самостоятельно выполнить серьезную научную работу в области инженерной педагогики при наличии только одного стремления невозможно. Принципиально важными факторами успешной работы над

диссертацией являются высокий уровень научно-методологической, инженерной и научно-педагогической культуры диссертантов, личный опыт исследовательской деятельности, а также возможность регулярного погружения в атмосферу дискуссий, организуемых с коллективами отечественных инженерно-педагогических научных школ. При «отстраненности» инженеров-педагогов от научного сообщества вышеперечисленные факторы не могут быть задействованы. Поэтому даже при наличии устойчиво реализуемого самообразования уровень методологической, научно-исследовательской и проектно-педагогической культуры руководителей-энтузиастов, как правило, оказывается не соответствующим современным требованиям, предъявляемым к субъектам выполнения научных исследований.

Обращая внимание на существующие сегодня возможности для получения научно-педагогического образования и любых квалифицированных консультаций у известных отечественных ученых по всем вопросам, интересующим молодых и амбициозных руководителей производства, приступающих к выполнению научно-педагогических исследований, в том числе относящихся к области инженерной педагогики, нельзя допускать того, чтобы они «творили», не обладая при этом необходимыми для научно-исследовательской деятельности фундаментальными междисциплинарными знаниями и требуемыми для научной деятельности компетенциями. Поэтому членам диссертационных советов, которым поручено выполнение экспертизы качества поступающих для предварительного рассмотрения текстов диссертаций, предстоит выполнить очень ответственную аналитико-оценочную работу, ориентированную прежде всего на выявление наличия четырех обязательных атрибутов любого научного исследования, выделенных основоположником отечественной научной школы инженерной педагогики академиком А.А. Кирсановым (актуальности,

гипотезы, теоретической и практической значимости выносимых на защиту положений), а также на оценку значимости результатов работы для развития «основанной на новых знаниях» отечественной экономики. В этой связи хочу поддержать также высказанную коллегами идею о перспективности инженерно-педагогических исследований, совместно выполняемых на основе проектно-целевого подхода представителями передовых предприятий «отраслевого» производства и научно-педагогическими коллективами центров инженерной педагогики.

Все мы хорошо знаем, что Международное общество по инженерной педагогике было создано в 1972 г. по инициативе профессора Адольфа Мелецинека. Рождение IGIP явилось реакцией академического университетского сообщества на запрос инженеров-практиков, осознавших необходимость приобретения системных психолого-педагогических знаний и интеграции имеющихся у них инженерных компетенций с научно-методологическими и педагогическими компетенциями, необходимыми



для активного участия в подготовке новых поколений творчески мыслящих и инновационно действующих инженеров. В результате усилий IGIP к настоящему времени центры инженерной педагогики созданы и активно функционируют в разных странах мира. Деятельность центров, встроенных в структуру многокомпонентной отечественной межрегиональной сети, в настоящее время вносит существенный вклад в обеспечение системной компетентностно-ориентированной методологической и психолого-педагогической подготовки, а также в повышение квалификации инженеров-педагогов, осваивающих регулярно обновляемые комплексные программы, имеющие международную аккредитацию. Необходимо также подчеркнуть, что для удовлетворения широкого спектра непрерывно развивающихся, «опережающих» потребностей отечественных научно-педагогических кадров в России успешно работают центры переподготовки и повышения квалификации преподавателей вузов. Особо отмечу один из лучших – Центр переподготовки и повышения квалификации преподавателей вузов, работающий в рамках ИДПО КНИТУ и возглавляемый присутствующим в нашей аудитории доктором педагогических наук профессором В.В. Кондратьевым. Я лично самым внимательным образом изучила содержание программ, реализуемых в центре, и могу дать им самую высокую оценку.

Хотелось бы обратить внимание еще на одно обстоятельство. Размышления о сущности взаимоотношений между общей и профессиональной педагогикой приводят к мысли, что общая педагогика является фундаментом, необходимым для становления и развития профессиональной. Общая педагогика – это неотъемлемый компонент общечеловеческой культуры, а профессиональная педагогика – это фактор и средство развития экономики. Современный американский социолог Рональд Инглетарт справедливо подчеркивает, что постановка вопроса в форме: «Культурные или эконо-

мические факторы обуславливают хозяйственный рост?» – просто неправомерна. Культурные факторы тесно связаны с экономическими, и эта связь объясняет, почему в долгосрочной перспективе одни общества демонстрируют гораздо более высокие темпы экономического роста, чем другие. Политические, экономические и культурные преобразования взаимосвязаны. Подобно этому и общее, и профессиональное образование – это неотъемлемые подсистемы человеческой культуры. Готовы выступить наши друзья из Томского политехнического университета. Михаил Григорьевич, пожалуйста.

М.Г. Минин: С Владимиром Владимировичем Кондратьевым я согласен полностью: качество диссертационных работ падает. По своему опыту знаю, что это зависит в основном от предварительной экспертизы диссертационных материалов. В качестве примера могу привести следующее. Три моих аспиранта защищались в совете МГАУ под председательством Петра Федоровича Кубрушко. Экспертиза работ была настолько серьезной, что пришлось во многом менять методологический аппарат. Но зато после устранения и переработки за-



мечаний защита проходила по-деловому, уверенно и успешно. Между тем мой опыт участия в работе многих диссертационных советов в качестве члена и официального оппонента показывает, что зачастую диссертант выходит на защиту с не вполне аргументированной проблемой исследования, научная новизна не подтверждается результатами исследований, а характеристика теоретической значимости педагогического исследования представлена навязчивыми шаблонами. Такое положение дел рано или поздно приведет к закрытию совета, что является вполне справедливым. Поэтому как итог: в каждом совете необходимо организовать достаточно жесткую экспертизу диссертационных материалов, включающую и анализ представленных публикаций по теме диссертации.

Следующая проблема, на которой я хотел бы остановиться. Десять лет назад у нас в Томске было всего два доктора по специальности 13.00.08 – теория и методика профессионального образования, а сейчас только в Томском политехническом университете уже пять докторов педагогических наук. Этот прирост я могу объяснить мощными инновационными преобразованиями, которые происходят в высшем профессиональном образовании, и в частности в НИ ТПУ, что не могло не отразиться на актуальности тематики диссертационных работ. И очень, на мой взгляд, ценно, что многие диссертационные работы выстраиваются на стыке наук, причем авторами этих исследований являются физики, математики, химики, и будет большой глупостью, если в технических вузах педагогические диссертационные советы закроют как непрофильные.

Третий мой вывод, и здесь я согласен с Романом Григорьевичем: нам действительно нужно демонстрировать свои точки роста, свежие научные направления и научные школы. К сожалению, в настоящее время их очень мало. Если вуз позиционирует себя как аспирантско-магистерский, таких школ должно быть больше.

А.И. Чучалин: Дополню Михаила Григорьевича. Я пришел в инженерную педагогику после достаточно длительной практической работы по организации образовательной деятельности в одном из ведущих технических университетов. Мои аспиранты выполняют диссертации на темы, связанные с практической педагогикой профессионального образования и инновациями в инженерной педагогике. Три моих последних аспиранта также у Петра Федоровича защищались. И это было очень серьезное «чистилище». Диссертационные работы оценивали профессионалы, знающие не только теорию «классической» педагогики, но и современные мировые тенденции развития инженерного образования.

Сейчас у меня «на выходе» три аспиранта, судьбой которых я обеспокоен. Диссертационный совет у Петра Федоровича прекратил работу. Конечно, есть диссертационный совет в Томске, о котором говорил Михаил Григорьевич. Но я бы не хотел, чтобы диссертации моих аспирантов, выполненные на актуальные темы развития высшей инженерной школы, рассматривал диссертационный совет, состо-



ящий из специалистов в области «школьной» педагогики. Они просто не знают и не понимают процессов, которые происходят в современном инженерном образовании. И это не их вина. Это другая область научных знаний и практической деятельности!

У нас была идея и сохраняется надежда в процессе реорганизации диссертационных советов создать в Томске единый совет по педагогическим специальностям на базе трех университетов: Томского государственного, Томского педагогического и Томского политехнического университетов. Такой совет мог бы принимать к защите диссертации по нескольким специальностям, связанным как с «чистой» педагогикой, так и с профессиональным образованием. На мой взгляд, это хорошая идея, особенно в условиях существования Томского консорциума вузов и научных организаций. Идею обсуждали много раз на самых высоких уровнях, однако «воз и ныне там». Причина – амбиции некоторых руководителей и нежелание работать вместе. А какой синергичный эффект можно было бы получить от совместной работы педагогов-теоретиков и практиков! Обмен и взаимное обогащение профессионально-педагогическими компетенциями членов совета – представителей ведущих классического, педагогического и технического университетов – это то, что нужно! Проблема действительно есть, и ее надо решать. Поиск консенсуса педагогической теории и практики профессионального образования, очевидно, является наиболее перспективным путем решения проблемы.

З.С. Сазонова: Мне нравится идея Александра Ивановича Чучалина о создании объединенного диссертационного совета, в состав которого входили бы доктора педагогических наук, представляющие научно-педагогические коллективы педагогического, технического и классического университетов и, соответственно, занимающиеся научными исследованиями актуальных ас-

пектов как общей, так и профессиональной педагогики.

Наблюдаемое в течение последних десятилетий интенсивное развитие теории и практики профессиональной педагогики, решаемые в рамках этой науки проблемы и получаемые результаты свидетельствуют о том, что многие из них имеют не только прикладную, но и несомненную теоретико-методологическую сущность, стимулируя развитие общей (фундаментальной) педагогики. Объектом изучения общей педагогики является образование человека – его воспитание, обучение и развитие в контексте освоения общечеловеческой культуры. Объектом изучения профессиональной педагогики (в том числе инженерной) является профессионально ориентированное образование, базирующееся на достижениях общей педагогики как на фундаментальной основе, необходимой для обеспечения профессионально значимой «надстройки», ответственной за воспитание, обучение и развитие будущих профессионалов в контексте усвоения ими особенностей профессиональной культуры.

В настоящее время уже ни для кого не является секретом то, что развитие профессиональной, и прежде всего инженерной, педагогики является и условием, и фактором созидания инновационной экономики. Более того, развитие профессиональной педагогики оказывает все большее влияние на процессы раннего профессионального самоопределения школьников, акцентирует их внимание на самоизучении и самоанализе с целью принятия обоснованных решений в отношении выбора будущей профессии. Василий Миксимилианович, Вам слово.

В.М. Жураковский: Я фактически согласен со всем, что было сказано. Проблема аспирантуры требует решения. При этом мне кажется, что, во-первых, нам не надо замыкаться только на педагогике, ведь эффект междисциплинарности и влияния практического опыта касается многих спе-

циальностей. Во-вторых, сказанное коллегами — очень весомый аргумент в защиту существования профессиональной педагогики. Ведь и само содержание исследования, и компетенции человека, который выходит на защиту, здесь в значительной мере уникальны. ВАК должен иметь в виду, что диссертация — это квалификационная работа, которая характеризует человека как профессионала и дает ему определенные права в профессиональной деятельности. В этом смысле в профессиональной педагогике мы имеем дело с гибридной, интегрированной квалификацией человека, потому что «чистая педагогика» не позволяет проводить исследования в области профессионального образования. Работать в области профессионального образования «чистый педагог» не может. И правильно говорит Роман Григорьевич: трудно представить себе человека, работающего в профессиональном образовании, который бы занимался чистой педагогикой, не зная, о чем идет речь. Я хорошо помню, как появлялась упомянутая им специальность «Государственное и муниципальное управление» на базе Академии общественных наук при ЦК КПСС. Тогда мне пришлось Фила-



тову, в то время главе администрации, доказывать, что нельзя делать эту специальность на уровне бакалавриата и принимать туда школьников. Я приводил ему примеры Высшей школы администрации Франции, где контингент формируется только из людей с профессиональным университетским образованием. Далее они получают навыки государственного и муниципального управления как дополнительные к той сфере, которой они собираются руководить. То же самое и здесь. Дело в том, что сама квалификация человека, который должен в данной области работать, должна быть синтетической. И чтобы кого-то учить, нужна соответствующая предметная профессиональная компетентность. Ну и, конечно, психолого-педагогическая подготовка. Если речь идет об аспирантуре, то выпускник профильного профессионального вуза (медицинского, инженерного и т.п.) приобретает в рамках ее образовательной программы дополнительную психолого-педагогическую квалификацию — к сожалению, пока недостаточную. У инженеров с этим дела обстоят совсем плохо. У медиков, по крайней мере, что-то говорят об этике, о взаимоотношениях с пациентами, у экономистов — о клиентоориентированных отношениях, какие-то человеческие взаимоотношения обсуждаются. Мы же находимся в самом сложном положении, и аспирантура как раз и позволяет получить такого специфического специалиста, который может быть квалифицированным в какой-то сфере деятельности, в том числе и в области профессионального образования, обладая как профессиональными, так и психолого-педагогическими компетенциями.

М.Б. Сапунов: Наверное, именно это и имеется в виду в западной модели профессионального доктората (EdD), предполагающей междисциплинарность содержания исследования и опору на практический опыт (в отличие от степени PhD)? Об этом можно посмотреть в статьях В.И. Байденко и Н.А. Селезневой (напр.: Высшее обра-

зование в России. 2010. № 10. С. 97–99, 102–103). Изабелла Давидовна, Вы собирались выступить.

И.Д. Белоновская: Разрешите, коллеги, я добавлю буквально пару слов. Я представляю Оренбургский государственный университет, который вырос из политехнического института. Потом к нам добавилось сильное педагогическое крыло, и со временем мы выросли в полноценный университет. Диссертационный совет по педагогическим наукам действует более 15 лет. Председатель диссертационного совета – заслуженный деятель науки Российской Федерации Кирьякова Аида Васильевна. Я работаю ученым секретарем, поэтому позвольте немного говорящей за себя статистики. В диссертационном совете две специальности – 13.00.01 и 13.00.08. За эти годы состоялось 270 защит, из них практически половина – по профессиональной педагогике. Это научное направление универсально относительно профессий: прошли защиты диссертаций по инженерной и юридической педагогике, представлены медицинские, экономические и биологические науки, педагогика среднего профессио-



нального образования. Совет отвечает за подготовку кадров высшей научной квалификации для нашего региона. С этих позиций поддержка профессиональной педагогики как научной специальности, я думаю, обеспечена. Я знаю общее мнение тех, кто работает в университете: это специальность, которая дает возможность затем преподавать со знанием того, что и как ты преподаешь. Это университетская квалификация. Кроме того, наш совет постепенно пришел к принципиально важному выводу. Если профессиональная педагогика исторически выросла из общей педагогики, то теперь, наоборот, профессиональная педагогика продуцирует инновации: мы отдаем научные долги. Профессиональная педагогика дарит: информационные технологии, моделирование, междисциплинарные технологии, кейс-стади, тайм-менеджмент, СМАРТ-технологии. Буквально последние три защиты у нас были по аэрокосмическим задачам, ресурсосбережению, управлению производственными рисками, технологии прототипирования как образовательной технологии. Это те педагогические технологии, которые мы теперь отдаем в общее образование. И там работают эти 3D-принтеры, на них в школах делают модели. Но в школу эти новшества пришли именно из профессиональной педагогики! Так что, я думаю, такое взаимное обогащение в значительной мере будет утрачено, если закрыть нашу научную специальность. Подводя итог моей небольшой речи, отмечу заметную специфику специальности 13.00.08. Прежде всего – это возрастная категория «объектов», которые мы изучаем: возраст от 18-ти и до 50-ти, включая область андрагогики. Здесь, в частности, важно учитывать их менталитет, достаточно ярко иллюстрирующий знаменитую Климовскую профессиональную классификацию: «человек – техника», «человек – образ», «человек – знак» и т.д. Нет этого в общей педагогике! Глубокая профессиональная ориентация, предметность содержания, технологическое обеспечение

и, конечно, большая методологическая специфика, которой тоже в общем образовании не наблюдается. И у меня возникает ощущение, что профессиональная педагогика сейчас значительно более инновационна, чем специальность 13.00. 01. И было бы значительным обеднением нашей педагогической науки закрытие этого мощного и, я считаю, сильного и интересного направления.

В.П. Шестак: К вопросу о продуктивном возрасте. Средний возраст защитивших PhD по всему миру, по моим оценкам, совпал с общей оценкой возраста максимума творческой продуктивности – 30 лет. А аспиранты у нас имеют возраст от 22 до 25 лет, то есть несколько не соответствуют условию «взрослости». Впрочем, известно, что в аспирантуре защищается не более 45% всех кандидатских диссертаций. Остальные диссертации защищаются соискателями – вполне взрослыми мотивированными людьми. Если исходить из соображений здравого смысла, то успех модернизации аспирантуры по-прежнему зависит от научных руководителей. Потому что если мы эффективно руководим работой молодых людей, то они будут успешны и в аспирантуре, и в итоговой атте-

стации, и в научной работе, и в публикациях. Есть и еще одна проблема. При определении контрольных цифр приема в аспирантуру распределение происходит по отраслям, в то же время в Департаменте государственной политики в сфере высшего образования Минобрнауки России нет отраслевого отдела. В результате до сих пор нет понятий «отраслевая логика», «отраслевая направленность», «отраслевая эффективность», «отраслевая педагогика».

З.С. Сазонова: Специальность «Инженерная педагогика» возникла за рубежом, но там она имела гораздо более узкое понимание по сравнению с тем, что удалось сделать в рамках отечественной научно-педагогической школы. К нам инженерная педагогика пришла в 1990-е гг., т.е. практически на четверть века позднее. И в силу этого или в силу того, что российский народ гораздо глубже смотрит в суть, она у нас в теоретическом плане поднялась на совершенно другой, более высокий уровень. В частности, мы трактуем ее как разновидность педагогики высшей школы. А это совершенно другая идеология. Да и в практическом плане наша версия не уступает. Не учитывать этого было бы большой ошибкой.



А.Ф. Красинская: Мы все здесь присутствующие единодушны в понимании полезности развития педагогики профессионального образования, в том числе педагогики высшей школы и инженерной педагогики, в дальнейшей разработке теоретико-методологических основ и уточнении категориального аппарата этих наук, в создании и апробации новых моделей подготовки специалистов с учетом специфики их профессиональной деятельности. Защита диссертаций по научной специальности 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования» как раз и позволяет на высоком качественном уровне решать актуальные проблемы обучения студентов в учреждениях среднего и высшего профессиональ-

ного образования, а также проблемы переподготовки и повышения квалификации действующих кадров. Последнее не менее важно, так как сейчас во всех программных документах говорится о совершенствовании системы дополнительного профессионального образования (ДПО), об изменении нормативных требований к повышению квалификации (один раз в три года), о приобретении работниками новых компетенций, особенно в области ИКТ.

Необходимость интенсивного развития педагогики профессионального образования вызвана следующими причинами. Во-первых, есть социальный заказ на подготовку современных специалистов. Государственные приоритеты, связанные с развитием конкурентоспособной экономики, технологическим перевооружением производства, повышением обороноспособности и возрождением научного потенциала страны, требуют новых педагогических подходов к подготовке кадров и внедрения современных образовательных моделей. Во-вторых, именно в системе профессионального образования в последние годы появилось много изменений, связанных с уровневой подготовкой студентов, ориентацией на формирование у них компетенций, увеличением количества времени на самостоятельную работу и т.п., что требует тщательного теоретического осмысления всех нововведений, их методического обеспечения и успешного практического воплощения. В-третьих, нужно учитывать, что в сфере мирового образования происходят кардинальные трансформации, связанные с широким использованием цифровых технологий, открытыми образовательными ресурсами, конструированием нового учебного пространства, позволяющего студентам заниматься исследовательской, творческой, проектной деятельностью. В мировой педагогической практике накапливается полезный опыт, который с успехом можно применять в российских вузах. Примеры: технологии «перевернутого обучения», когда знания студенты получают дома бла-

годаря электронным пособиям-руководствам, а на аудиторных занятиях осуществляют совместную когнитивную или проектную деятельность; технология адаптивного обучения, в которой учитываются индивидуальные потребности и способности отдельных студентов; технология «MAKERSPACES», или практического обучения, нацеленного на развитие творческих и инженерных навыков; технология обучения с использованием мобильных и «нательных» устройств (GoogleGlass, умные часы от Apple и Samsung) и др.

Сейчас становится все более очевидным, что учебно-профессиональным заведениям не обойтись без технических и технологических нововведений. Высшая школа должна рассматриваться именно как площадка для инноваций, поэтому важно стимулировать активность преподавателей не только в научно-исследовательской, но и в педагогической деятельности. В этом отношении педагогическая подготовка для аспирантов, обучающихся по ФГОС, крайне необходима, но при условии, что они осваивают современные образовательные технологии, а не «педагогику вчерашнего дня». То же самое касается и организации повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вузов. Сейчас как никогда востребованы вариативные модульные образовательные программы, разработанные с учетом потребностей преподавателей разных кафедр и направленные на формирование у них актуальных педагогических компетенций.

Я убеждена, что в условиях стремительного развития техники и технологий, особенно в области информатики и связи, все «прорывные» преобразования в системе профессионального обучения способны обеспечить только специалисты с технической подготовкой, прежде всего – преподаватели технических вузов. Посмотрите, как активно развивается рынок образовательных мобильных и веб-приложений, как IT-специалисты увлеченно занимаются геймификацией образования! Внедрение

цифровых технологий, создание онлайн-платформ, широкое использование в вузах открытых образовательных ресурсов в разных форматах (видеолекции, аудиоматериалы, электронные тесты и др.), компьютерных тренажеров, инструментов мониторинга учебной деятельности, позволяющих выявлять закономерности в прохождении студентами учебных курсов и прогнозировать их успехи, — все это невозможно осуществить без соответствующей технической подготовки. Поэтому лидерами в создании и внедрении инновационных моделей обучения студентов должны стать крупные технические университеты.

Здесь уместно остановиться на сравнении классической и инженерной педагогики. Классическая педагогика разрабатывается преимущественно учеными с гуманитарным образованием, инженерная — учеными с техническим образованием. В рамках подготовки диссертации я исследовала различия преподавателей разных кафедр и научно подтвердила то, что и так было известно практикам: именно характер базового образования определяет особенности профессионального мышления и направленность усилий в педагогической работе со студентами. Преподавателям с технической подготовкой, у которых развито рационально-логическое мышление, лучше удастся регулировать технологическую сторону образовательного процесса, решать вопросы его технического оснащения. Преподаватели с гуманитарной подготовкой более чувствительны к ценностно-смысловым и психологическим аспектам педагогической работы. То же самое проявляется и в научной разработке педагогических проблем.

Сравнение классической (гуманитарной) и инженерной ветвей педагогики показало, что ученых с гуманитарным образованием больше интересуют научные проблемы, позволяющие исследовать «внутренние» механизмы педагогической деятельности: оптимальные средства влияния на обучающихся, установление гуманных

отношений с ними, формирование ценностных ориентаций и т.п. Ученых с техническим базовым образованием больше привлекают научные проблемы, связанные с совершенствованием технологической стороны образовательного процесса, с использованием информационных и других технических средств обучения. Преподаватели технических дисциплин, склонные к рациональности и ориентированные на достижение конкретного результата, не воспринимают слишком абстрактную, с их точки зрения, классическую педагогику, в которой «много пустого теоретизирования». Преподаватели гуманитарной школы, в свою очередь, игнорируют разработки в области инженерной педагогики из-за неточного, по их мнению, употребления педагогических терминов, из-за отсутствия психологической проработки проблем и невнимания к ценностным аспектам образования.

Выявленные различия преподавателей и ученых с разной профессиональной подготовкой во многом объясняют, почему некоторые представители РАО не понимают смысла, целей, теоретико-методологических основ инженерной педагогики, а так-



же не до конца осознают специфику инженерно-технического образования. Мешает психологический механизм апперцепции, когда лучше всего воспринимается информация, близкая к накопленному опыту, и отвергается отличная от него. Решение этой проблемы, на мой взгляд, заключается в разъяснении, аргументации, активном привлечении сторонников, для чего необходима дальнейшая разработка методологических и теоретических проблем инженерной педагогики, определение перспектив ее развития, проведение масштабных научно-практических конференций, организация специальных пиар-акций.

Я, например, с уверенностью могу сказать, что в плане повышения квалификации преподавателей технического вуза центры инженерной педагогики сделали и делают очень много, чего нельзя сказать о традиционных структурах ДПО вузов. Создание сети центров, так же как и развитие инженерной педагогики в стране, дало мощный толчок и педагогической подготовке преподавателей технических кафедр, которые специально вообще нигде не готовились, и разработке теории и методики преподавания технических дисциплин. Я убеждена в том, что всячески нужно поддерживать научные изыскания в области инженерной педагогики и отстаивать то, что всем нам дорого, во что инвестировано множество интеллектуальных, организационных и иных усилий. Подготовка преподавателей технических вузов в центрах инженерной педагогики позволит удачным образом соединить техническое и педагогическое знание, что необходимо для создания и внедрения новых моделей обучения в бакалавриате, магистратуре, аспирантуре, в том числе в дистанционном режиме, для разработки онлайн-курсов и других учебных электронных ресурсов.

В настоящее время меня, как и моих коллег, больше волнует государственная образовательная политика, которая проходит под лозунгом оптимизации. Если отталкиваться от исходного значения слова, то

оптимизация – это и модификация системы для улучшения ее эффективности, и выбор из всех возможных вариантов тех ресурсов, которые дают наилучший результат. Однако, с точки зрения авторов реформы, оптимизация – это прежде всего экономия бюджетных затрат за счет сокращения вузовской сети и реструктуризации, слияния учебных заведений. Так же, как и государственный мониторинг деятельности вузов, оптимизация проходит в «шоковом режиме». Можно предположить, что результатом этого процесса будет не построение оптимальной, эффективно функционирующей системы профессионального образования, в которой успешно решаются задачи подготовки кадров для российской экономики, а разрушение научных и профессиональных школ.

Плохо, что часто решение принимают не вполне компетентные люди, которые отталкиваются от потребностей текущей экономической ситуации и не умеют мыслить в контексте закономерностей и перспектив общественного развития. В психологии описан эффект Даннинга-Крюгера, объясняющий, почему некомпетентные люди не способны осознать степень своих заблуждений. В стране, где на смену профессионалам пришли управленцы-назначенцы и начали создавать команды молодых неэффективных менеджеров, эта ситуация типична. Высшая школа, к сожалению, не исключение. Некомпетентность в любом деле, а еще хуже – воинствующий непрофессионализм одних и конформизм других способны в короткие сроки разрушить то, что создавалось и культивировалось долгие годы. Желание сократить, урезать, убрать (как, например, научную специальность 13.00.08), слить вузы (в прямом и переносном значении слова) – это все звенья одной цепи. Никакие соображения «сиюминутной» экономической выгоды не стоят того, чтобы так бездумно и бездарно терять ценный накопленный опыт.

И в заключение хочу высказать два важных пожелания. Первое: профессия препода-

давателя уникальна тем, что в ней работают люди с разной профессиональной подготовкой, с разными научными интересами, и это создает особое интеллектуальное пространство для общения, взаимообучения, сотворчества, поэтому нужно ценить этот многообразный опыт и создавать базу для успешного сотрудничества в решении общезначимых проблем. Второе: в условиях непростой социально-экономической и профессиональной ситуации я хочу пожелать всем одного – консолидировать усилия и активно отстаивать интересы нашего научно-педагогического сообщества!

А.С. Гребнев: Тема моего выступления – «Эволюция аспирантуры, Болонский процесс». Может, это и не очень актуально, но какие-то моменты я освещу. Вот на что я хочу отреагировать. 17 февраля в Думе были слушания по высшему образованию. Там, в частности, поднимался острый вопрос о непрофильных факультетах в профильных вузах. Вот что по этому поводу сказал Сергей Алексеевич Аристов, статс-секретарь – заместитель министра транспорта Российской Федерации: «Когда у меня юрист приходит на производство, железную дорогу, и в справочнике ищет, что такое «колесная пара», мне такой юрист не нужен». Иными словами, обслуживающий персонал – юристы, экономисты, переводчики – гораздо эффективнее готовятся в лесных, сельскохозяйственных, транспортных и других отраслевых вузах на так называемых непрофильных факультетах. На самом деле они как раз получают профильными экономистами, юристами и так далее, а не далекими от жизни «универсалами», по сути – «полуфабрикатами». Помимо чисто прикладных аспектов, которые имел в виду замминистра транспорта, упомянув колесную пару, стоит отметить также, что в профильных вузах, которые в советское время назывались институтами (от Московского физико-технического института, в котором учились шесть лет, в том числе три последних курса – на базовых кафедрах в

научно-исследовательских институтах, до, например, Московского института народного хозяйства, в котором дипломированные специалисты готовились за четыре года), есть (или была?) образовательная культура инженерного типа, заметно более креативная, творческая, чем в экономических, например, вузах.

Итак, в любой области нужны профильные юристы, профильные экономисты, профильные переводчики. А кто их будет готовить? Только в профильном по своему делу вузе. И только так можно сделать нормальное профессиональное образование. Мне кажется, это общая позиция, которая сейчас проявляется в педагогическом образовании. Поэтому и педагогов высшей школы должны готовить не в педвузах, ориентированных на потребности общего среднего образования, а в профильных вузах. Кто бы толковал нашему министерскому руководству эти простые истины?

Теперь что касается «эволюции аспирантуры в Болонском процессе». В 1999 г., когда этот «процесс» начинался, были заявлены только две ступени: первая (ее потом называли бакалавриат) и вторая – или



аспирантура, или магистратура, где как. Причем так это и осталось в Великобритании и США. Там никто не заморачивается тремя уровнями: те, кто хочет идти в науку, минуя магистратуру, идут сразу в аспирантуру. А она там долгая, лет шесть-семь. Европа пошла по пути построения трех ступеней (уровней) высшего образования. Можно остаться бакалавром, кто-то потом идет в магистратуру, кто хочет, может учиться без бакалавриата шесть лет в магистратуре. То есть Болонский процесс предполагает самые разные варианты. Это мы себя по неразумию ограничили. Там изначально аспирантура, которая является частью высшего образования, имеет долгую образовательную часть. Большая образовательная составляющая аспирантуры – это не наша, а западная традиция. Наша традиция была такая: получил диплом о высшем образовании, два года отработал, нашел себя в науке, пришел с каким-то своим результатом. Это, конечно, если не имел рекомендации вуза поступать в аспирантуру сразу по его окончании, но таких было очень мало. Т.е. люди шли в аспирантуру именно научного профиля и после того, как определились, и поэтому фактически их образование было не три года, а три плюс два, когда они еще работали, набирали материал и могли сдавать кандидатские экзамены. Это я к тому, что наша аспирантура изначально была исследовательской, а не образовательной.

Сейчас мы ломаем нашу аспирантуру. Во-первых, у нас пропадают эти первые два послевузовских года для реального начала занятий наукой. Тем самым мы теряем процент защит после аспирантуры, т.к. времени на все не хватает. Раньше человек приходил в аспирантуру с практическим опытом, и процент защит был заметно выше, чем сейчас. Сейчас мы науку выводим куда-то «на потом». И это не только у нас, в Европе то же самое. Постдоки почему появились? Потому что тем, кто получил PhD, не хватает исследовательского опыта. Они потом добирают его. И только после пост-

доков они становятся теми специалистами, которые идут на расхват.

Это все к тому, что сейчас наша аспирантура в рамках эволюции Болонского процесса, к сожалению, уходит от того, что было в советские времена в части исследовательской составляющей. Прежняя аспирантура, заточенная под науку, сейчас фактически деградирует в ту самую очередную образовательную ступень, которая заканчивается вовсе не защитой, а какой-то бумажкой. И это в лучшем случае. А вот если говорить о дипломе, нужно, чтобы он имел какой-то вес. Почему я это говорю? Если у нас свидетельство об окончании аспирантуры должно о чем-то говорить, то, конечно, испытания на выходе должны быть ориентированы не на защиту. Это должен быть как бы отдельный квалификационный экзамен по педагогическим компетенциям.

Если говорить о компетенциях, вот что мне хотелось бы отметить. Декан факультета экономики МГУ им. Ломоносова Александр Аузан любит цитировать один из ответов западных экспертов: «Если вам нужна уникальная вещь – заказывайте ее русским. Если вам нужно 10 одинаковых вещей, ни в коем случае не заказывайте это русским». Это говорит о том, что мы «слишком» креативны, мы не можем сделать двух одинаковых вещей, нам скучно. Это первое. И второе: русские с точки зрения мирового рынка труда отличаются неумением работать сообща, плохо работают в команде, склонны к проявлению склочности. Для них характерны креативность и некомандность. Я это говорю к тому, что если мы готовим людей к деятельности в современном мире, который не ограничивается только Россией, мы должны воспитывать умение работать в команде. А как воспитывать, если у нас все заточено под индивидуальный диплом? Каждый, кто заканчивает школу, получает свой персональный результат ЕГЭ. Человек у нас, пока он находится в стенах учебного заведения, учится быть индивидуалистом. И нам надо как-то пытаться через педагогические образова-

тельные технологии обеспечивать умение работать в коллективе, научиться его формировать. Это вещь наболевшая, и мы должны учитывать это в своей работе. Мой опыт применения таких технологий можно найти в № 10 журнала за 2015 год.

И последнее, что я хотел бы сказать: было бы уместно выносить на защиту результат своего вклада в общее дело. Так у меня самого получилось в свое время с защитой кандидатской, которая базировалась на программно-информационном комплексе, который создавался для практических нужд в ГВЦ Госплана СССР. Параллельно защитились еще двое моих коллег, каждый по своей специальности – программированию, статистике. А сейчас если каждый делает свое «сугубо личное» исследование, то в современном мире это будет очень плохое исследование. Его даже будет трудно опубликовать в приличном журнале. Поэтому, мне кажется, надо искать какие-то возможности в рамках аспирантуры для коллективной работы, которая будет соответствовать нормальным требованиям.

А.А. Вербицкий: А когда нам это делать? Сейчас грядет ФГОС 4, потом ФГОС 5.

А.С. Гребнев: Что меня немного успокаивает: когда мы работали в Министерстве образования, в Департаменте по стандартам высшего образования трудилось около сорока человек, специалистов по профильным направлениям. Сейчас уже никого «по направлениям» не осталось, поэтому все эти четвертые и пятые ФГОСы к Министерству содержательного отношения практически иметь не будут. Что мы, работники вузов, в рамках системы УМО себе запишем в содержание образования, то и будет.

Р.М. Петрунева: Сегодня на круглом столе было высказано очень много интересных и содержательных предложений по сохранению специальности 13.00.08, совер-

шенствованию подготовки аспирантов... Но не могу удержаться, чтобы не озвучить несколько собственных *переживаний* по поднятым проблемам. Возможно, это только мои личные эмоции, которые присутствующие не разделят, ибо хотя мы все находимся в одинаковых социально-экономических условиях, но оказываемся в разных конкретных ситуациях конкретного вуза. Есть проблема, которая волнует соискателей, получивших ученую степень по 08 специальности и работающих в вузе. Она связана с дальнейшей преподавательской карьерой. Как уже было отмечено многими коллегами, чаще всего по этой специальности защищаются специалисты, имеющие профессиональное образование и работающие на профильной кафедре: математики, физики и проч. Получив ученую степень кандидата педагогических наук, этот преподаватель приобретает одновременно и головную боль: как получить ученое звание доцента по кафедре математики, физики и проч.? Ведь ученая степень не соответствует названию кафедры! И начинается графоманство: каким-то образом нужно исхитриться, чтобы и педагогика присутствова-



ла в статьях, и математика, физика... Мы почему-то об этом совсем не говорим, считая, что главное дело сделано – ученая степень получена, а дальше ... спасение утопающих, как известно, в руках самих утопающих. Хорошо, если в вузе имеется соответствующая кафедра, которая может принять всех защитившихся кандидатов педнаук, которые по природе своей на самом деле являются математиками, физиками, инженерами... А если такой кафедры нет? Значит, прощай, ученое звание?

Вторая проблема состоит в том, что в вузе судьба этих кандидатов педагогических наук, имеющих базовое непдагогическое образование, вообще сомнительна! В соответствии с новыми требованиями преподаватели, ведущие определенные дисциплины, должны иметь по этой дисциплине *базовое* образование, а не ученую степень! Вот и получается: чтобы сохранить рабочее место, преподаватель с ученой степенью по специальности 13.00.08, по профессии, допустим, физик, поступает в бакалавриат по педагогике, учится и получает диплом бакалавра по педагогике, будучи кандидатом педагогических наук! *Нонсенс!* Мне представляется, что миссия нашего уважаемого журнала состоит и в том, чтобы поднять эту проблему для серьезного обсуждения.

Ну и несколько ложечек дегтя! Мне довольно часто приходится оппонировать кандидатские и докторские диссертации по данной специальности, и, к своей досаде, я должна честно признать, что претензии диссоветов к соискателям не всегда необоснованны! Да, конечно, соискатели чаще всего прекрасно ориентируются в предмете своей защиты, но, увы, общая теоретическая подготовка чаще всего оставляет желать лучшего. Когда начинаются вопросы методологического характера, соискатель часто просто не понимает, о чем идет речь. Бывает и такое. Поэтому, как мне представляется, если в диссертационных советах будут специалисты по разным специальностям в соотношении 1:1, то это, безуслов-

но, пойдет на пользу делу! Соискателям по 08 это позволит подтянуть методологическую подготовку, а соискателям по 01 – интериоризировать современные технологии, пришедшие из инженерной педагогики, о которых сегодня говорила Изабелла Давидовна Белоновская.

П.Ф. Кубрушко: Уважаемые коллеги! Две очень короткие ремарки. Мне очень приятно присутствовать на этом заседании в том смысле, что тема состоявшегося разговора мне очень близка. Дело в том, что педагогический диссертационный совет в отраслевом вузе – это очень важная структура, которая, по сути дела, является катализатором совершенствования профессиональной педагогики и подготовки кадров в этой отрасли. Мы это прочувствовали на своем совете в сельскохозяйственном вузе. Когда он впервые появился в стране и когда состоялись защиты, к нам потекли заказы из всех 59 вузов. Конечно, это был не тот уровень, и не всех мы могли принять. Почему? Да потому что нет там педагогических научных школ! Со временем что-то стало выстраиваться, и это еще один аргумент за то, что в отраслевых вузах должны



быть диссертационные советы по восьмерке. Еще один момент касается терминологии. Это мы между собой так говорим: «инженерная педагогика», «профессиональная педагогика». Конечно же, с точки зрения норм русского языка следует сказать: «педагогика профессионального образования», «педагогика инженерного образования». В нашем УМО профпедобразования вопрос о педагогике профессионального образования в полной мере встал 20 лет назад. И уже тогда пытались провести какое-то исследование, которое бы доказало, разрешило тот спор, который мы до сих пор ведем в кулуарах. Такое докторское исследование было проведено, защищена диссертация, которая сейчас находится на экспертизе. Как только там увидели, что она по основам профессиональной педагогики, сказали, что либо там нет никаких основ, либо она вообще о чем-то другом. С одной стороны, получается, что мы призываем теорию, которая бы показала основания, доказала и убедила. С другой стороны, мы сами же подставляем, потому что, назови работу по-другому, и «проплыл бы этот корабль», никто бы на него внимания не обратил. Но хотелось назвать именно так. Конечно, те, кто на этом поле работает и кто этими вопросами интересуется, в принципе говорят на одном языке и друг друга понимают. Но я вас уверяю, шаг в сторону, и там такие казусы возникают...

М.А. Лукашенко: Уважаемые коллеги! В выступлениях Р.Г. Стронгина и В.М. Журавковского прозвучала хорошо известная шутка о том, что кто не может работать, тот учит, как это надо делать. Рискую навлечь на себя гнев образовательной общественности, готова высказать следующие предположения. Первое: если бы в бизнесе воспринимали данное высказывание исключительно как шутку, вряд ли бы бизнес-школы и тренинговые компании ограничивали контингент своих спикеров только экспертами с опытом работы в бизнесе. Ведь сейчас, даже если ты очень сильный

вузовский преподаватель, если ты не являешься практиком в том, чему ты учишь, ты не интересен обучающемуся – ему нужен твой практический опыт, а не только теоретические знания. Второе: если ориентироваться на тренды в развитии новых специальностей, то обостряется не только проблема отрыва преподавателя от практики, но и его теоретической подготовки. Судите сами: Агентство стратегических инициатив совместно с Московской школой управления «Сколково» разработали атлас новых профессий. Приведу лишь некоторые из них: разработчик инструментов обучения состояниям сознания, прораб-вотчер, ИТ-проповедник, строитель «умных дорог», дизайнер носимых энергоустройств, инженер-космодорожник, сетевой врач, специалист по безопасности в нано-индустрии...

Очевидно, что профессии будущего обусловлены изменениями, которые будут происходить как в производственных, так и в обслуживающих секторах экономики. Я не говорю о том, что потребуются новые предметные знания и профессиональные компетенции. Авторы атласа отмечают, что подобные изменения потребуют новых «надпрофессиональных» навыков, важных для специалистов самых разных отраслей.



Прежде всего, это системное мышление, в том числе, системная инженерия. Это бережливое производство, экологическое мышление, работа в режиме высокой неопределенности, мультиязычность и мультикультурность. Это клиентоориентированность и умение работать в команде, на что обращал внимание в своем выступлении Леонид Сергеевич Гребнев.

Помимо новых профессий, авторы атласа приводят примеры «профессий-пенсионеров». Хотите пример интеллектуальной профессии, которая, по мнению авторов, устареет до 2020 годов? Лектор! И дается комментарий, что преподаватели-репродукторы никому не нужны, а лекции должны читать те, кто обладает уникальными знаниями и опытом. Правда, здесь же забавное, но справедливое дополнение: «либо умеет общаться с аудиторией и способен артистично излагать информацию».

Таким образом, сегодня разработка «профессиональной педагогики», «педагогики высшей школы» требует, с одной стороны, системной интеграции с практикой, и прежде всего не с педагогической, а с предметной. И с другой стороны – развития метапредметных компетенций: эффективной коммуникации (в том числе междотраслевой и межкультурной), креативности, управления проектной деятельностью и т.д. Возможно, тогда, наконец, все сложится. Разрешится противоречие, с которым сталкивается каждый вузовский администратор, желающий насытить образовательную программу бизнес-практикой: отличный практик нередко не умеет преподавать, а преподаватель не имеет практического опыта в том, что весьма неплохо преподает. А современному преподавателю не будут страшны никакие катаклизмы в профессиональном образовании, его с распростертыми объятиями примут в бизнесе как имеющего практический опыт работы. В частности, в корпоративный университет.

В.Е. Медведев: Уважаемые коллеги! Одной из важнейших задач реформирова-

ния системы высшего образования является повышение качества подготовки специалистов. Среди факторов, непосредственно влияющих на эффективность образовательного процесса, определяющее значение имеет профессионализм преподавательских кадров, а значит, их компетентность в научно-предметной области, знание современных тенденций, методов и технологий высшего образования, умение применять их в педагогической практике, профессиональная и общая культура, постоянное совершенствование учебно-воспитательного процесса на основе результатов научных исследований и др.

Разумеется, на качество подготовки специалистов влияют и такие факторы, как уровень знаний абитуриентов, организационно-методическое и материально-техническое обеспечение образовательного процесса, однако профессионализм преподавателя играет ключевую роль. В качестве подтверждения такого суждения можно привести аналогию. Вы пришли в Большой зал консерватории на исполнение фортепианных произведений Ф. Шопена. Прекрасная акустика зала, отличные музыкальные инструменты, великолепные сочинения выдающегося композитора – то, что в нашем случае называется материально-техническим и организационно-методическим обеспечением. За рояль садится выпускник музыкального учебного заведения и начинает исполнять известное произведение. Вдруг вы начинаете чувствовать некоторый дискомфорт, и вместо того чтобы наслаждаться музыкой, начинаете подмечать погрешности в ее исполнении. Концертная программа уже не доставляет той радости, которую вы ожидали. Но вот за рояль садится Д. Мацуев (в нашем случае – за преподавательскую кафедру встает Учитель), исполняет то же произведение, и вы испытываете благодарность к Мастеру, подарившему незабываемое исполнение музыкального шедевра.

Преподавательские коллективы пополняются в основном выпускниками аспиран-

туры. Вряд ли стоит ожидать, что такой начинающий преподаватель сразу станет Мастером. Хорошо уже то, что он в достаточной мере владеет преподаваемым предметом. Однако этого недостаточно для того, чтобы учебный материал был им методически адаптирован для конкретной аудитории и представлен ей наиболее эффективным способом. Для этого он должен владеть основами психологии и педагогики высшей школы, практическими навыками обучения и воспитания студентов. Сейчас, когда аспирантура стала третьим уровнем высшего образования, успешное завершение которого подтверждается дипломом с квалификацией «Преподаватель-исследователь», стало возможным осуществлять профессионально-педагогическую подготовку будущего преподавателя в рамках аспирантуры, а частично и магистратуры.

В МГТУ им. Н.Э. Баумана в течение ряда лет ведется подготовка аспирантов к преподавательской деятельности. Наряду с основной задачей – выполнением научных исследований в рамках диссертационной работы, – аспиранты осваивают основы педагогики и психологии высшей школы, получают практические навыки преподавания на своей профилирующей кафедре. Тем самым они оказываются технологически подготовленными к преподавательской деятельности на этапе своего профессионального старта. Дальнейшее становление и совершенствование педагогического мастерства происходит в процессе профессиональной деятельности на преподавательских должностях. Как показывают опросы студентов, профессионально-педагогическая компетентность, наряду с научно-предметной, является важнейшей характеристикой преподавателя. Кстати, это же следует из утвержденного в конце 2015 г. Профессионального стандарта преподавателя вуза.

Необходимо отметить, что в инженерных вузах, участвующих в деятельности IGIP, накоплен значительный опыт психолого-педагогической подготовки и повышения квалификации преподавателей. Разра-

ботанные при этом образовательные программы, отвечающие международным требованиям, могут с успехом использоваться при обучении аспирантов. Мы предлагаем рассмотреть возможность назначения, наряду с научным руководителем аспиранта, методического консультанта из числа ведущих преподавателей его кафедры. Совместная деятельность аспиранта и опытного методиста, владеющего современными образовательными технологиями, приведет к синергетическому эффекту как в научной, так и в педагогической подготовке аспиранта. С этой же целью следует изучить возможность создания в инженерных вузах тематических видеотек ведущих преподавателей и ученых, которые изложили бы свое видение целей и задач конкретных курсов и соответствующих разделов науки, их практическую направленность и перспективы совершенствования, имеющиеся проблемы и пути их решения. Создание такой видеотеки необходимо, в частности, для передачи молодым преподавателям научно-методического опыта выдающихся представителей старшего поколения. В дальнейшем возможно создание единой тематической (по курсам и



научным направлениям) видеотеки в рамках инженерной образовательной системы.

На различных форумах, конференциях, в том числе международных, обсуждались и другие предложения, позволяющие совершенствовать теорию и практику инженерного образования. Так, в рамках научной специальности 13.00.08 предлагается создать секцию «Теория и методика инженерного образования» и соответствующие межвузовские диссертационные советы, в состав которых входили бы ведущие ученые технических и педагогических университетов. Такие предложения поступали в МГТУ им. Н.Э. Баумана от руководства ряда вузов.

Высказанные соображения призваны способствовать пополнению преподавательских коллективов инженерных вузов молодыми системно подготовленными специалистами и тем самым сохранению и развитию научно-педагогических школ кафедр и вуза в целом.

З.С. Сазонова: Уважаемые коллеги! Василий Максимилианович обратил внимание на очень важный, с моей точки зрения, аспект, связанный с тем, что диссертационное исследование следует выполнять в той области, которая соответствует базовому образованию диссертанта. Интерпретируя в контексте обсуждаемых нами проблем термин «базовое» как «фундаментальное», я, безусловно, поддерживаю позицию Василия Максимилиановича относительно того, что автор исследования, выполняемого по направлению 13.00.08 на пересечении двух разных областей профессиональной деятельности, должен иметь фундаментальную подготовку в каждой из них. Поэтому не могу не согласиться с тем, что идея интеграции сопоставимых по трудоемкости профессионально-ориентированного образовательного и научно-исследовательского компонентов модернизируемых в настоящее время образовательных программ аспирантуры является обоснованной и своевременной. Хочу поддержать установ-

ку на то, что по окончании полного цикла обучения в аспирантуре в первую очередь предполагается оценка научно-исследовательской деятельности обучающегося и ее промежуточных и конечных результатов. В том случае, если выполненное аспирантом научное исследование соответствует всем современным требованиям, предъявляемым отечественным научным сообществом, он получает рекомендацию к защите в одном из диссертационных советов по научному профилю и одновременно допускается к сдаче выпускного экзамена по образовательному компоненту целостной аспирантской программы (по профессиональной педагогике). Аспирант не допускается к сдаче выпускного экзамена, если он не только не выполнил всего объема диссертационного исследования, но и не продемонстрировал в процессе своей работы наличия исследовательских компетенций, абсолютно необходимых любому современному преподавателю как для собственного профессионального роста, так и для «опережающей» подготовки будущих инженеров. В этой ситуации выпускник получает только официальный документ (справку), удостоверяющий тот факт, что он в течение «аспирантского периода» своей жизни «прослушал» перечисленные учебные курсы и участвовал в выполнении конкретных практических работ. Рекомендация к осуществлению педагогической деятельности будет отсутствовать прежде всего в силу того, что уровень исследовательских компетенций, диагностируемый на момент окончания обучения в аспирантуре, не соответствует требованиям, зафиксированным в образовательной программе.

Современный преподаватель технического университета обязан быть исследователем и, имея интегрированную фундаментальную инженерно-педагогическую подготовку, непрерывно учиться в течение всей своей жизни. К счастью, существует много разных средств эффективного учения. Я имею в виду собственные научные исследования и участие в междисциплинарных про-

ектах (в том числе – на основе проектно-целевого подхода), целенаправленное самообразование и, без сомнения, взаимное обучение и одухотворенное творчество во время проведения конференций, диспутов и таких мероприятий, как наш с вами, коллеги, уникальный ежегодный круглый стол.

М.Б. Санунов: Дорогие друзья! Сегодня мы начали очень большое и полезное дело. Я приглашаю продолжить обсужде-

ние этой темы на страницах нашего журнала. По последним данным, журнал «Высшее образование в России» в РИНЦ по пятилетнему импакт-фактору без самоцитирования находится на втором месте среди журналов педагогического профиля. По всем показателям РИНЦ мы входим в сотню лучших журналов. Давайте общаться, публиковаться и тем самым развивать науку, используя возможности нашего журнала.

TEACHING STAFF TRAINING, HIGHER SCHOOL PEDAGOGY, AND ENGINEERING PEDAGOGY: ROUND TABLE DISCUSSION

Abstract. The 6th annual International and regional IGIP conference and a methodological seminar of the State Technical University – MADI took place on March 18, 2016. Within the framework of the conference the journal *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia] has conducted a workshop. Area of discussion – “Teaching Staff Training, Higher School Pedagogy, and Engineering Pedagogy”. The participants were the members of the Editorial Board and the experts in teaching personnel training and in professional pedagogy. There are presented the participants’ reports on the panel discussion.

Keywords: professional pedagogy, higher education pedagogy, engineering pedagogy, faculty training, postgraduate training, professional development, panel discussion

Cite as: [Teaching Staff Training, Higher School Pedagogy, and Engineering Pedagogy: Round Table Discussion]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. 2016. No. 6 (202), pp. 62-86; No. 7 (203), pp. 67-87 (In Russ., abstract in Eng.)

