

Итак, в соответствии с современным законодательством в области высшего профессионального образования вузы и субъекты образовательной среды получили сегодня большие по сравнению с прошлыми историческими периодами развития российского образования академические свободы, которые влекут за собой повышенную ответственность. Возникли объективные предпосылки для внедрения в образовательный контекст автономно ориентированного подхода.

С практической точки зрения в образовательной среде имеются факторы социокультурного, академического и личностного характера, которые способны оказать как позитивное, так и негативное влияние на придание вузу академических свобод и на формирование и развитие автономности субъектов образовательного процесса. Учет данных факторов обеспечит решение многих актуальных проблем, стоящих перед высшей школой, главной из которых является подготовка профессионала нового поколения, готового к автономной личностной позиции, способного к активному поиску путей реформирования и повышения статуса отечественного высшего профессионального образования.

Литература

1. Абанкина И.В., Домненко Б.И., Осовецкая Н.Я. Экономические реформы в сфере образования: автономность, самостоятельность, ответственность // Нар. образование. 2006. № 10. С. 68–78.
2. Болонский процесс: результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1) / под науч. ред. В.И. Байденко. М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2009.
3. Волосникова Л.М. О принципе академической автономии // Университет, общество, государство. 2005. № 5. С. 44–49.
4. Гаврилюк О.А. Автономность как личностный ресурс преодоления эмоционального выгорания преподавателя высшей школы // Образование и социализация личности в современном обществе : материалы VIII Междунар. науч. конф. Красноярск : Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. 2012. С. 217–225.
5. Гребнев Л.С. Общество, учебные заведения, академические свободы (образование в России: грань тысячелетий) // Мир России. 2001. № 4. С. 162–178.
6. Кюсев А. Университет между фактами и нормами // Отечественные записки. 2002. № 2. URL : <http://www.strana-oz.ru>.

7. Преподаватель в XXI веке: рек. указ. [2000–2010 гг.] / сост. О.П. Шрейн, Е.А. Штумпф; под ред. О.И. Ткаченко. Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2010.

8. Фиापшев Б.Х. Образовательные стандарты, автономия высшей школы, академические свободы : моногр. М. : Нар. образование, 2007.

Academic freedom and autonomy in the modern Russian higher education: applied aspects

There is considered the potential of practical implementation of autonomic oriented approach in the educational environment of modern Russian higher schools. There are described and analyzed the factors of sociocultural, academic and personal character that can influence both positively and negatively on academic freedom of a higher school and on formation and development of autonomy of subjects of educational process.

Key words: academic freedom, autonomy, institutional autonomy, subjects of educational environment of a higher school, autonomic oriented approach.

*Е.С. ЗАИР-БЕК (Санкт-Петербург)
А.Н. КСЕНОФОНТОВА (Оренбург)*

ВОЗМОЖНОСТИ РАЗЛИЧНЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ ТЕОРИЙ ДЛЯ ПОСТРОЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Дан анализ дидактических теорий, ставших стержнем исследования профессионального образования. Определены возможности их применения в инновационной среде образовательного учреждения.

Ключевые слова: новые дидактические теории, построение исследований профессионального образования, взаимное международное обогащение наук об обучении.

Дидактика является ядром профессиональной деятельности преподавателей учреждений профессионального образования. Классическая дидактика основывается на

строгих научных концепциях, которые были отработаны в XX в. Однако в той степени, в которой меняется общество, есть и необходимость порождения новых дидактических теорий. Это не значит, что классические дидактические теории, ранее использовавшиеся в профессиональном образовании, устарели, многие из них содержат значительный потенциал для обновления образования. В то же время постановка новых задач для профессионального образования и особенно куррикулярные реформы в системе высшего образования вынуждают исследователей усилить внимание к новым концептам дидактических теорий. При этом идет взаимное международное обогащение наук об обучении, которые не всегда согласованно развивались в различных странах.

Б.М. Бим-Бад обращает внимание на то, что при анализе педагогических теорий необходимо помнить: обозначения основных категорий педагогики, принятые в различных странах, отличаются друг от друга. Дидактика как область исследований в Германии называется *Unterrichtslehre* или *Didaktik*, в Италии – *didattica*, в Англии – *pedagogy*, в США – *pedagogy*, во Франции – *la pédagogie*. Методика передается по-немецки как *Methodik*, по-итальянски – *didattica*, по-английски – *teaching methods* или *teaching methodology*, по-французски – *la pédagogie*. Учение по-немецки – *Lernen*, по-итальянски – *apprendimento*, по-английски – *learning* (это слово означает также «научение»), по-французски – *apprentissage*. Английское слово *pedagogy* может означать только теорию обучения, преподавания, дидактику или методику, но не педагогику. *Philosophy of education*, напротив, значит именно «педагогика», а не «философия образования» [1]. В каждой из стран существуют свои научные традиции в области наук об обучении. В Великобритании и США сильные психологические традиции, дидактические концепты формулировались в рамках куррикулярной педагогики и теории педагогического дизайна. Во Франции, Италии, Испании изучение процессов обучения развивалось в рамках психологических теорий, практическая ориентация дидактики выражалась в эмпирических и клинических методах исследования. Различная трактовка педагогических терминов, транспортировка знаний из одной страны в другую усложняют понятийный аппарат исследований. Вви-

ду этого при проведении исследований в области дидактики требуется внимательное отношение к использованию терминов из различных педагогических культур или теорий обучения. При этом важна не эклектика терминов, а выбор «хороших теорий», которые были разработаны в странах с различными научно педагогическими традициями, не менее важна и их адаптация относительно сложившейся практики обучения в конкретной стране.

Прежде всего, следует определить, что такое хорошая теория. Как отмечают Л. Джон Первин и Оливер Джон, при оценке теорий следует помнить: «Наряду с широтой охвата теория должна отвечать таким критериям, как простота и экономность. Она должна объяснять различные явления экономно и внутренне непротиворечиво. Теория, которая для каждого отдельного аспекта поведения требует специального понятия, а также допускает, чтобы понятия противоречили друг другу, – это плохая теория» [4, с. 53]. С этих позиций в данной статье мы обращаемся к трем «хорошим дидактическим теориям», которые выстроены на основе изучения потенциала интерактивной учебной среды и могут обогатить практику дидактических исследований в профессиональном образовании.

В настоящее время дополнением к моделям построения образования с педагогической и философской ориентацией (таких как идеализм, прагматизм, марксистская критика, феноменология, герменевтика, теория систем, аналитическая философия и т.д.) являются и те, которые касаются научной точки зрения (например, необихевиоризм, гештальтпсихология, когнитивная психология, теории социоантропологии, функционализма, структурализма, информационных и коммуникационных наук, наук о жизни и т.д.). В конечном счете практика научных исследований в области обучения в настоящее время конкретизируется в форме оперативных инструментов и, следовательно, более или менее четко выстраивает теоретические модели, отражающие их символическое значение. Рассмотрим некоторые из дидактических исследований, которые проводились с использованием оперативных инструментов и потому могут быть использованы при проведении дальнейших исследований, несмотря на различные

традиции педагогической науки в разных странах.

На наш взгляд, одно из исследований, которое заслуживает внимания преподавателей профессионального образования и исследователей в области дидактики высшей школы, – это работа французского ученого И. Чевалларда (Y. Chevallard). В результате серии исследований обучения математике он разработал теорию дидактической транспозиции. Ученый достаточно известен в университетских кругах Европы. В 2009 г. он был награжден международной премией, которая носит имя голландского математика и педагога Ганса Фрейдентала. Чеваллард был членом Национального Совета Университетов во Франции, с 1991 г. является членом совместной лаборатории Союза машиностроителей России. Он также является членом научного комитета «© *educatives*» Университета Женевы, который публикует серию книг по проблемам обучения.

Теория дидактической транспозиции, несмотря на причудливый термин *транспозиция*, который автор перенес из других наук, отличается экономностью, широтой охвата и простотой. Вероятно, это стало причиной ее популярности в различных странах в период куррикулярных реформ. Данная теория позволяет проектировать различные средства обучения и готовить преподавателей к эффективному обучению студентов. Теория дидактической транспозиции проста, но имеет глубокий методологический фундамент. В дальнейшем на ее основе была разработана антропологическая теория дидактики (ATD), которая входит в программы подготовки преподавателей почти во всех университетах Европы. Несмотря на то, что исследовательские работы Чевалларда были посвящены обучению математике, общие положения его теории широко используются в различных областях преподавания, в том числе и в дидактике профессионального обучения. Особенно популярной его теория стала в связи с разработкой программ для дистанционного образования. Суть теории заключается в следующих двух тезисах, которые кратко сформулировал сам Чеваллард:

1. Основное различие между естественными науками и науками о культуре, к которым принадлежит дидактика, заключается в том, что в последнем случае мы стремимся понять и объяснить явления на основе «антро-

пологической системы», т. е. системы, которая неразрывно связана с человеческими существами.

2. Преобразование научных знаний для обучения и распространения не простая адаптация или упрощение этих знаний – это трансформация. Превращение научных знаний в знания для обучения происходит в два этапа: внешнее транспонирование на уровне формальных учебных программ и дидактических книг и внутреннее, когда учебная программа фактически вводится в действие в классе/аудитории, когда преподаватель «переносит» программу (содержание обучения) из одной дискурсивной практики в другую, т.е. имеет дело с научными знаниями с учетом дискурсивной ситуации [5].

Исследования Чевалларда были направлены на то, чтобы определить, какие факторы воздействуют на эти два процесса транспонирования в образовании, что меняется в дидактическом дискурсе предмета в зависимости от профессиональной программы, характеристик обучающихся, ситуации общения. В дальнейшем в производственном обучении изучался двойной цикл транспортирования знаний – трансферт умений работы в дискурсе научных знаний и обратная трансформация этих знаний в учебный дискурс, а затем в дискурс учебной ситуации. В результате был отработан аналитический инструмент для анализа практики обучения предметных областей в различных институциональных условиях. При организации исследований создаются лаборатории, реализующие исследовательские проекты, в которые включены академические исследователи и преподаватели образовательных учреждений. Например, проект «Вопросы среды обучения» предполагает изучать следующий дидактический дискурс:

– Какие вопросы конкретная тема позволяет изучать, ее гносеологические и дидактические основания (дидактические функции в процессе обучения)?

– В чем сложности трансформации научных кодов темы для ее изучения в группе?

– Если данную тему рассматривать как дидактический логотип, что в дискурсах обучения позволяет реализовать ее как антропологическую систему – воздействие на изменениях в ценностях и компетенциях студентов?

– Какие моменты в практике преподавания дисфункциональны для ее усвоения?

В том случае, если исследуются дисфункциональные факторы, которые не позволяют улучшить систему обучения, методология исследования носит название «клинический подход к изучению дидактических явлений». В рамках теории дидактической трансформации было выполнено много исследований в разных странах относительно преподавания различных предметов в профессиональном обучении и оценки того, что мешает улучшать образование. Если рассматривать теорию дидактической трансформации в рамках структуры традиционной дидактики, то можно считать, что Чеваллард разработал дидактический концепт для исследования содержания обучения. При этом важно то, что последний цикл трансформации позволял определять изменения содержания в дискурсах преподавания в разнообразных социокультурных практиках с конкретными группами студентов. Таким образом, этот метод позволяет исследовать специфику трансформации содержания обучения любой академической области относительно различных специальностей и отдельного случая в обучении, создавать на этой основе новые индивидуализированные учебные продукты – программы, пособия, веб-ресурсы. Собственно, в этом и была основная заслуга Чевалларда, который сделал науку о содержании обучения живой антропологической системой. Нужно отметить, что в России нет переводов работ Чевалларда, что является причиной крайне редкого использования его дидактической концепции в исследованиях, для того чтобы рассмотреть, как антропологический принцип работает в отношении теории содержания образования.

Вторая дидактическая концепция, которая заслуживает внимания, была разработана на основе методологии интеракционизма. Следует отметить, что не существует единой теории интеракционизма. Идеи интеракционизма первоначально возникли в рамках социологических теорий, где их можно объединить на основе внимания исследователей к социальному взаимодействию людей и взаимообмену схемами мышления и моделями поведения. Интеракционизм опирался на идеи Ч. Кули, Дж. Болдуина, У. Томаса (США), Г. Зимеля (Германия), его основоположником является Дж.Г. Мид. Сущ-

ность интеракции заключается в том, что взаимодействие (взаимное действие) обусловлено индивидуальными особенностями субъектов, социальной ситуацией, доминирующими стратегиями поведения, целями участников взаимодействия и возможными противоречиями, возникающими в процессе совместной деятельности и общения. Под социальным взаимодействием в интеракционизме понимается непосредственная межличностная коммуникация («обмен символами»), важнейшей особенностью которой признается способность человека «принимать роль другого», представлять, как его воспринимает партнер по общению или группа («генерализованный другой»), интерпретировать ситуацию и конструировать собственные действия. В дидактических исследованиях использование данных наработок называют «интеракционистской ориентацией» исследования. Работа в рамках интеракционистских концепций обычно подразумевает, что акты (активные действия) субъектов объясняются целью, которые они преследуют (через членство в контрактах, проектах, событиях, ситуациях и т.д.). Интеракционизм описывает, как преподаватель и студент взаимодействуют или как студенты взаимодействуют в группе. Справедливость теории, отработанной в этой концепции, зависит не столько от ее научного тестирования, а скорее от ее полезности помогать людям действовать более умно и умело [3]. С позиций этого методологического концепта было проведено исследование в рамках проекта Организации экономического сотрудничества и развития об эффективности преподавания. Для описания переменных учебного процесса использовалась двойная запись в таблице, которая заполняется как пересечение характеристик деятельности «преподавание–учение». Таким образом, изучаются социальные взаимодействия в результате обменов между поведением преподавателей (методы, процедуры, стиль общения) и активными действиями учащихся/ студентов. В том случае, когда взаимодействие позволяет достигать успешных учебных результатов, конструкт обучения определяется как «модель эффективного преподавания». Несмотря на критику подобных исследований ввиду их слабости в отношении эпистемологического изменения переменных и отсутствия

экспериментов, они позволили сформулировать ряд специфических теорий обучения: самоуправляемое обучение, обучение в кооперации, обучение в действии, обучение как участие и др. Изучаемые переменные в исследованиях выбираются по критериям управляемости, эффективности, совместности и измеримости.

Исследования «интеракционистской ориентации» в дидактике получили широкое признание в связи с распространением обучения в компьютерно-опосредованной среде, особенно при обучении в сетевых сообществах. С возникновением новых технологических сред исследования «интеракционистской ориентации» стали более уловимыми, т.е. более операционализированными. Электронные средства коммуникации, веб-технологии в обучении расширяют коммуникативное пространство учащихся. Характеристикой нового расширенного коммуникативного пространства является то, что появляется возможность фиксировать студенческие взаимодействия, в том числе потоки и характер взаимодействия в определенный период (асинхронное и синхронное взаимодействия). По критериям отбора переменных для исследований (эффективность, совместимость и измеримость) появляется возможность изучения двух групп переменных – коммуникативных актов или актов совместных коммуникативных действий (коммуникативная задача) и результатов обучения (учебная задача).

Третьей теорией, имеющей значение для исследования профессионального обучения, является теория контекстного обучения, интенсивно развиваемая в сфере профессионального образования в нашей стране и за рубежом. Данная теория получила наименование от понятия контекста – системы внутренних (личность, ее знание и опыт) и внешних условий поведения и деятельности, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование субъектом конкретной ситуации, придавая смысл и значение как этой ситуации в целом, так и ее компонентам. Автор контекстного обучения А.А. Вербицкий считает, что эта теория имеет три источника: смыслообразующую категорию «контекст» (предметный, социальный), теорию деятельности и многообразный эмпирический опыт так называемого активного обучения. Содержание теории контекстного обучения базируется, с одной стороны, на логике учебно-

го процесса как «консервированного» прошлого научного знания, с другой – на логике будущей профессиональной деятельности, представленной в виде модели специалиста, в которой дано описание системы его профессиональных функций, проблем и задач. В контекстном обучении выделены три базовые формы деятельности учащегося: учебная академического типа, квазипрофессиональная, например деловая игра, и учебно-профессиональная, в которой учащийся выполняет реальные исследовательские или практические функции. В качестве промежуточных между учебной деятельностью и профессиональной выступают проблемные лекции, семинары-дискуссии, тренинги, анализ конкретных производственных ситуаций и т.п. Термин *контекст* был выбран А.А. Вербицким для обозначения нового типа обучения, знаменующего собой интеграцию образования, науки и производства [2]. Изначально данная теория использовалась для адаптации предметов общеобразовательного и академического цикла к контексту профессии. Например, преподавание начертательной геометрии для инженеров специальности, физики – для строителей и т.п. В дальнейшем она получила более широкое применение в практике профессионального образования, охватив широкий спектр учебных дисциплин и специальностей. Если использовать критерии оценки теории, на которые обращал внимание Дж. Первин, она также отличается «широтой охвата», «экономностью» и «простотой», т.е. отвечает признакам «хорошей теории». В настоящее время данная теория получила применение в преподавании предметов, ориентированных на технологические и организационные инновации. Данный цикл предметов вводится в Европе при обучении различным профессиям, часть из этих дисциплин преподается в старшей школе. Общая основа обучения этих дисциплин – обеспечение четкого понимания математики, естественных наук, технологии, психологии и коммуникативных навыков.

Внедрение в профессиональное образование специальных дисциплин, ориентированных на инновации, активизировалось в результате работы экспертов ОЭСР, особенно после представления С. Розенфельдом докладов, включающих классификацию вкладов профессионального образования в региональные инновации. Кро-

ме создания специальных кластеров и инфраструктуры университетов и технических колледжей, Розенфельд включил в классификацию новые образовательные стандарты, образовательные программы, учебные дисциплины, организацию совместных с промышленностью и бизнесом проектов, молодежные исследования, информирование и просвещение населения [6]. Под воздействием докладов ОЭСР и Совета Европы в профессиональное образование был введен ряд новых дисциплин, например «Безопасная продукция», «Энергоэффективность в строительстве», «Биоинформатика», «Качественные и количественные аналитики, обследования и анализ решений», «Мягкие навыки для работы», «Человеческий фактор и психология в сфере высоких технологий» и т.д. При преподавании этих дисциплин часто используются теория контекстного обучения и другие интерактивные учебные модели.

Литература

1. Бим-Бад Б. М. «Ложные друзья» педагога-переводчика. URL : http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=137&binn_rubrik_pl_articles (дата обращения: 10.02.2013).
2. Вербицкий А.А., Ильязова М.Д. Инварианты профессионализма: проблемы формирования : моногр. М. : Логос, 2011.
3. Заир-Бек Е.С., Ксенофонтова А.Н. Различные подходы к исследованию образовательных систем // Изв. Самар. науч. центра Рос. акад. наук. 2009. Т. 11. № 4(3). С. 611–616.
4. Первин Л., Джон О. Психология личности: Теория и исследования / пер. с англ. М.С. Жамкочан; под ред. В.С. Магуна. М. : Аспект Пресс, 2001.
5. On didactic transposition theory: some introductory notes // Веб-сайт электронного научного журнала дидактической лаборатории Чевалларда. URL : yves.chevallard.free.fr (дата обращения: 8.02.2013).
6. Technical Colleges, Technology Deployment, and Regional Development Organization for Economic Co-operation and Development Stuart Rosenfeld, Regional Technology Strategies, Inc., Chapel Hill, North Carolina Modena, Italy, May 1998 I. Introduction.

Potential of various didactic theories for research structure in professional education

There are analyzed various didactic theories that become the core of professional education research. There is determined its potential in the innovative environment of the educational institution.

Key words: *new didactic theories, structure of research of professional education, mutual international enrichment of sciences about education.*

**И.С. БАТРАКОВА, В.А. БОРДОВСКИЙ,
А.В. ТРЯПИЦЫН**
(Санкт-Петербург)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Представлены понимание профессиональной деятельности преподавателя высшей школы и ее особенности с позиций формируемой профессиональной компетентности; определена группа задач профессиональной деятельности в соответствии с пониманием профессиональной компетентности; обосновано построение программ повышения квалификации профессорско-преподавательского состава на основе компетентностного подхода.

Ключевые слова: преподаватель высшей школы, виды профессиональной деятельности преподавателя высшей школы, профессиональная компетентность преподавателя, группа профессиональных задач.

Основное ценностно-целевое назначение высшего образования может быть представлено такими важнейшими характеристиками, как реализация миссии порождения нового научного знания, идеалов, духовных ценностей и нравственных норм; ориентация на опережающий характер подготовки специалиста, готового к инновационным преобразованиям в сфере своей профессиональной деятельности. Реализация указанной миссии высшей школы предполагает существенное изменение профессиональной деятельности преподавателя