

ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Вестник ПСТГУ
IV: Педагогика. Психология
2014. Вып. 1 (32). С. 9–14

Агасандян Леонид Эдуардович,
проректор Московского социально-
экономического института
info@mseu.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВУЗА

Л. Э. АГАСАНДЯН

В статье рассматриваются проблемы определения сущности профессиональной позиции преподавателя вуза в контексте мировых процессов глобализации. Анализируются особенности непрерывного образования, дополнительного профессионального образования и образования взрослых как детерминанты формирования профессиональной позиции преподавателя ДПО вуза. Предметом изучения в статье становится структура профессиональной позиции очень специфичной социально-профессиональной страты: преподавателей системы дополнительного образования, но одновременно являющихся сотрудниками вуза. На основании анализа научной литературы (J. Mezirow, A. Coles, J. Timmons и др.) предлагается оригинальная структура компонентов профессиональной позиции рассматриваемой профессиональной страты: 1) множественность профессиональной идентичности; 2) восприятие наличной профессиональной ситуации; 3) планируемый путь профессионального развития. В статье обосновывается, что преподаватель дополнительного профессионального образования вуза может формировать идентичность с несколькими общностями: научно-исследовательским сообществом; сообществом преподавателей традиционной (кампусной) высшей школы; профессиональным сообществом специалистов. Наличная профессиональная ситуация для преподавателя ДПО вуза определяется как возможность преподавателя успешно взаимодействовать с конкретными наборами перспектив слушателей. Планируемый путь профессионального развития описывается как некий набор профессиональных ситуаций, характеризующихся определенной ролевой структурой и набором перспектив.

Идея непрерывного обучения как основы для интеграции всех форм образования и обучения уже достаточно давно утвердилась в образовании. Рост различных форм непрерывного и дополнительного образования в большинстве развитых стран мира связывается с экономической и культурной глобализацией. Причины этого выделяются следующие:

- изменение глобальной коммуникационной инфраструктуры;
- формирование глобальных рынков товаров и услуг, основанных на глобальных моделях распределения информации;

- повышение уровня миграции и мобильности, динамичные изменения в структуре спроса, демографические изменения и экологические проблемы;
- преобразование государственных социалистических систем в более открытые общества, основанные на демократических принципах и рыночных отношениях, сопровождающееся распространением потребительских и антиглобалистских ценностей;
- формирующееся глобальное гражданское общество и связанное с ним мировое общественное мнение¹.

В силу особенностей периода перестройки и последовавшего реформирования образования развитие дополнительного профессионального образования в нашей стране было во многом прервано. Прервано несмотря на то, что именно в России существовала традиция различных форм образования, в том числе образования взрослых, дополнительного образования и дополнительного профессионального образования. В настоящее же время многое из того, что в свое время не было сохранено, возвращается в виде иностранного опыта. Так, в современной Великобритании сектор непрерывного образования (lifelong learning) охватывает все формы финансируемого государством образования, которое могут получать лица старше 16 лет (исключая университеты). Это довольно широкий круг учреждений, включающий колледжи повышения квалификации (FE), образования взрослых и общественного образования, частные учреждения подготовки, библиотеки, архивы и систему предоставления информационных услуг в пенитенциарных учреждениях.

Многие формы современного дополнительного образования в России отличаются от описанной схемы.

Особенностью текущего периода развития высшего образования является то, что высшие учебные заведения вынуждены, исходя из интересов своего развития, поддерживать и реализовывать программы дополнительного образования. Во многих вузах созданы специальные подразделения (центры, институты, факультеты), которые целенаправленно занимаются дополнительным профессиональным образованием. Вузы постепенно уходят из относительно узкой ниши постдипломного образования (не покидая ее полностью) и начинают оказывать услуги в более широкой области дополнительного образования, в первую очередь так называемого бизнес-образования (т. е. образования, ориентированного на удовлетворение потребностей бизнеса). При этом они, как правило, выступают не только провайдерами, но и основными источниками предоставления образовательных услуг, ибо преподаватели, реализующие программы дополнительного образования, состоят в штате вузов.

Предметом нашего рассмотрения является формирование профессиональной позиции именно этой, очень специфичной, социально-профессиональной страты: преподавателей системы дополнительного образования, одновременно являющихся сотрудниками вуза. Ранее эта категория реализовывала исключительно программы постдипломного образования. В современных условиях про-

¹ *Held D.* The Global Transformations Reader: An Introduction to the Globalization Debate/ D. Held, A. McGrew, eds. Malden, 2007. P. 243

филь их деятельности становится шире и более точно должен характеризоваться именно как дополнительное профессиональное образование.

Очевидно, что образовательная деятельность в сфере дополнительного образования, реализуемая специальными подразделениями вузов, весьма специфична как по отношению к дополнительному образованию в целом, так и по отношению к вузовскому образованию. Для выяснения особенностей профессиональной позиции преподавателей этих подразделений вузов мы обратимся к анализу особенностей деятельности педагогов высшей школы и педагогов, работающих в системах дополнительного и непрерывного образования. В ходе анализа мы коснемся и педагогических теорий и концепций непрерывного, дополнительного образования.

Существует обширная отечественная научная историография изучения деятельности педагогов высшей школы (Н. В. Бордовская, З. И. Васильева, Г. С. Вершловский, В. И. Гинецинский, Ф. Н. Гоноволин, Н. И. Емельянова, В. А. Канн-Калик, Н. В. Кузьмина, Ю. Н. Кулюткин, Л. М. Митина, П. И. Пидкасистый, А. С. Роботова, В. А. Сластенин, Г. С. Сухобская, Г. И. Щукина, Е. В. Титова, В. А. Якунин и др.). В этих работах раскрыта система детерминант деятельности преподавателя: должностных, нормативных, собственно педагогических. Обращено внимание на отличия деятельности преподавателя в зависимости от каждой из сфер профессиональной деятельности, в том числе и в образовательном процессе: она имеет свои особенности и может характеризоваться разным качеством (Е. В. Титова).

Не менее тщательно изучалась система постдипломного образования, в первую очередь педагогического: формирование субъектной позиции личности (Е. В. Акулинина), информационно-коммуникационные технологии в образовании (Г. Д. Воронцов, М. А. Батюшин), экологическая (С. В. Алексеев), культурологическая и филологическая (А. М. Кружалова) подготовка учителя, психодраматический тренинг как метод обучения (В. Н. Алешин), дифференцированный (П. А. Баранов) и праксеологический (Е. А. Маралова) подходы, проектировочные (В. Л. Ширяев, Г. А. Игнатьева) аспекты формирования содержания образования. Выполнен целый ряд исследований, которые, формально не соответствуя этой тематике, могут быть использованы для данной работы, поскольку содержат ценные идеи. В частности, можно назвать работы М. В. Воронцова, в которых показана роль контекстных, повседневных факторов в управлении деятельностью педагогов². Были осуществлены и другие исследования в названной предметной области, однако ни в одном из них не ставилась задача изучения возможностей формирования профессиональных позиций тех педагогов, которые сами реализуют программы постдипломного и дополнительного образования.

Преподаватели системы дополнительного профессионального образования в полной мере могут быть отнесены к категории преподавателей, работающих в области непрерывного образования (образования взрослых), причем в нашем случае в том его сегменте, который занимается преимущественно бизнес-

² Воронцов М. В. Теоретические основы построения типологии воспитательных систем. Дисс. ... д-ра пед. наук. М., 2003.

образованием, которое в практике западных стран характеризуется как внеуниверситетское последипломное. Их профессиональная деятельность в полной мере должна соответствовать тем центральным идеям, которые легли в основу андрагогики и непрерывного образования.

Из обширной на сегодня научной историографии по этому вопросу мы привлечем работы Ж. Мезирова (J. Mezirow). В них размышление и диалог являются ключевыми элементами процесса обучения. В попытках сформулировать психологические и когнитивные характеристики этого процесса Ж. Мезиров идет далее М. Ноулза (M. S. Knowles), описывая десять фаз, преобразующих процесс обучения. Одна из ключевых идей Ж. Мезирова — это идея перспективы, которая организует, координирует текущую образовательную ситуацию обучающегося³.

В доступной нам литературе и образовательном опыте мы смогли опереться лишь на опыт Великобритании, где педагог дополнительного образования специально сертифицируется (т. н. сертификат PTLLS) и проходит специальную подготовку. В книгах А. Коулз⁴ и Ж. Таммонс⁵ отдельные главы посвящены характеристике специальных ролей. Описываются типичные роли педагога Lifelong Learning Sector: менеджер образовательных ресурсов, разработчик учебных программ, эксперт, контроллер, администратор, личный тьютор, специалист по информационному обеспечению, интервьюер, PR-специалист, рецензент, лидер и пр. Тем самым подтверждается идея о множественности профессиональных позиций педагога дополнительного образования.

По нашему мнению, к педагогу дополнительного образования также могут быть применимы понятия перспективы (по Мезирову), которые характеризуют как его текущую профессиональную ситуацию, так и планируемый профессиональный путь. Мы считаем, что профессиональная позиция преподавателя дополнительного профессионального образования вуза — это система отношений личности: к своей профессии, к субъектам профессиональной деятельности, к самому себе, основанная на множественной профессиональной идентичности.

Профессиональная позиция многомерна и может быть описана многими способами. Но из всех возможных мы постарались выбрать те, которые позволяют, с одной стороны, охарактеризовать ее сущностную сторону, а с другой — подчеркнуть специфичность профессиональной позиции именно преподавателей, работающих в системе ДПО высших учебных заведений.

На основании теоретического анализа мы предположили, что профессиональная позиция преподавателя ДПО вуза может быть описана как состоящая из трех элементов:

- 1) множественная профессиональная идентичность;
- 2) восприятие наличной профессиональной ситуации;
- 3) планируемый путь профессионального развития.

³ Taylor E. W., Cranton P. The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice. San Francisco, 2012.

⁴ Coles A. Teaching in Post — Compulsory Education: Policy Practice and Values. L., 2004

⁵ Tummons J. Becoming a Professional Tutor in the Lifelong Learning Sector. Exeter, 2007.

Рассмотрим эти элементы подробнее. Мы считаем, что преподаватель дополнительного профессионального образования вуза может формировать идентичность с несколькими общностями:

- 1) научно-исследовательским сообществом;
- 2) сообществом преподавателей классической (традиционной кампусной) высшей школы;
- 3) профессиональным сообществом специалистов.

Наличная профессиональная ситуация для преподавателя ДПО вуза по сути является образовательной ситуацией, так как его основная профессиональная деятельность — это именно преподавание. Слушатель, который приходит на курсы, имеет, как правило, два набора перспектив: первый — актуальный (текущий) — связывается именно с получением квалификации (сертификата) и пр. в конкретной образовательной программе; второй — с тем, как этот слушатель представляет себе свое дальнейшее профессиональное развитие. Эти две перспективы, с одной стороны, могут быть как адекватными, так и неадекватными (например, получение сертификата вовсе не приведет человека к назначению на желаемую должность), а с другой — как соответствовать, так и не соответствовать друг другу.

Каждая из этих комбинаций создает определенный тип и характер отношений внутри образовательной ситуации, и преподавателю ДПО следует их хорошо себе представлять. С одной стороны, он должен ориентироваться на удовлетворение непосредственного образовательного запроса слушателя, иначе будет нарушен основной принцип работы ДПО, в том числе и юридически (слушатель оплатил вполне определенные образовательные услуги). С другой стороны, преподаватель должен хорошо себе представлять профессиональные перспективы обучающихся, знать о типичных вариантах развития карьеры и типичных заблуждениях, связанных с их построением. Конечно, абсолютное знание такого рода невозможно, но учитывать потенциальные перспективы преподавателю нужно обязательно.

Планируемый путь профессионального развития можно описать как некий набор профессиональных ситуаций, характеризующихся определенной ролевой структурой и набором перспектив. Формально этот путь соответствует карьерограмме: запросам человека и должностям, которые он собирается занимать в будущем. Наше предположение заключается в том, что для наиболее успешной профессиональной деятельности в области дополнительного образования вся карьерограмма преподавателя должна быть расположена именно в области дополнительного образования.

Таким образом, предлагаемые нами структурные элементы профессиональной позиции преподавателя дополнительного профессионального образования вуза позволяют выявить существенные черты этого феномена, рассматривая его в контексте глобальных процессов развития образования.

Ключевые слова: профессиональная позиция преподавателя дополнительного профессионального образования, непрерывное образование, дополнительное образование, профессиональная идентичность, карьерограмма, перспектива.

FEATURES OF THE PROFESSIONAL POSITION OF A TEACHER OF A SYSTEM OF SUPPLEMENTARY PROFESSIONAL EDUCATION OF THE UNIVERSITY

L. E. AGASANDYAN

The problems of determining the nature of a professional position of university teachers in the context of world globalization are examined in this article. The characteristics of continuing education, additional vocational training and adult education as a determinant of the formation of a professional position DPO high school teacher are analysed. The subject of the study in the article is the structure of the professional positions are very specific social and professional strata: teachers in further education, but at the same time non-employees of the university. Based on the analysis of the scientific literature (J. Mezirow, A. Coles, J. Tummons, etc.) offered the original structure of the components of a professional position considered professional strata: 1) the multiplicity of professional identity, and 2) the perception of cash professional situation, and 3) by the planned professional development. The article explains that teachers of additional professional education institution can shape the identity of several communities: the scientific research community, the community of teachers of traditional (campus) High School; professional community of experts. Cash professional situation for the teacher of high school DPO is defined as a teacher the opportunity to interact successfully with a specific set of prospects listeners. The projected path of professional development is described as a set of professional situations of a certain structure and a set of perspectives.

Keywords: the professional position of the teacher of additional professional education, the continuous education, the additional education, the professional identity, karerogramma, the perspective.

Список литературы

1. *Coles A.* Teaching in Post — Compulsory Education: Policy Practice and Values. L., 2004.
2. *Held D.* The Global Transformations Reader: An Introduction to the Globalization Debate/ D. Held, A. McGrew, eds. Malden, 2007.
3. *Taylor E. W., Cranton P.* The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice. San Francisco, 2012.
4. *Tummons J.* Becoming a Professional Tutor in the Lifelong Learning Sector. Exeter, 2007.
5. *Воронаев М. В.* Теоретические основы построения типологии воспитательных систем. Дисс. ... д-ра пед. наук. М., 2003.