

## РАЗДЕЛ I

### КАФЕДРА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

**Астахова В. И.**

*д-р ист. наук, профессор*

#### **1.1. Интегрированные кафедры как элемент управленческой структуры учебного заведения нового типа**

Образование и наука в современном мире переживают период своей модернизации, т. е. глубинного трансформационного реформирования, резко отличающегося от всех ранее проводимых образовательных реформ уже хотя бы тем, что оно проводится в условиях становления информационного общества и расширения рыночных отношений, а это неизбежно должно привести к созданию системы образования совершенно нового типа и формата.

Трансформация высшей школы привела в этих условиях к кардинальному изменению структуры, социальных ролей участников системы высшего образования, его социальных функций. «В системе рыночных отношений, – пишет известный социолог Г. Г. Силласте, – где бал правит прибыль, высшая школа стала одним из сегментов рыночной экономики, рынком производства и потребления специфического вида товаров и услуг: образовательных. Представителям советской генерации профессорско-преподавательского состава трудно принять эту рыночную лексику на примере сферы образования, когда духовность и интеллект знания и обучение кардинально меняют

свою социальную сущность на расчетно-прибыльную и материальную. Но это социальный факт нового социального времени и с ним приходится считаться» [1, с. 52].

Сложившаяся в системе высшего образования ситуация определяет неизбежность появления учебных заведений нового типа, работающих на кардинально иных принципах и на качественно новом уровне. Это учебные заведения, стремящиеся организовать свою работу в соответствии с новыми запросами общества и государства, ставящие во главу угла своей деятельности качество подготовки своих питомцев, а это значит, в первую очередь, обеспечение принципиально нового уровня квалификации профессорско-преподавательских кадров.

В подготовке новой генерации преподавателей, способных понять и принять новые требования к работе со студентами, решающая роль принадлежит кафедре.

Приходящие новые кадры отличаются молодостью, менеджерской психологией и минимальным уровнем методического и воспитательного мастерства. По М. Веберу, это тип человека рационального и далеко не альтруистичного. У него сильнее связь с рыночной практикой и производственной деятельностью в условиях рыночной экономики, но не хватает профессиональных навыков работы с аудиторией, участия в воспитательной работе и научной деятельности, а о трудовой самоотверженности и профессионально-научном альтруизме и говорить не приходится. Необходимы продуманная система поколенческой смены профессорско-преподавательского состава в вузах, сохранение научных школ и лонгация научной деятельности опытных кадров, независимо от «возрастных показателей».

Создание такой системы и ее практическая реализация – одна из важнейших функций вузовской кафедры.

Современная научная литература трактует понятие «кафедра» как базовое структурное подразделение вуза, которое организует, координирует и направляет весь учебно-воспитательный процесс, методическую и научно-исследовательскую работу по определенному направлению подготовки специалистов [2, с. 163]. Кафедра всегда была и остается системо-

образующим фактором, первоосновой деятельности учебного заведения, определяющей его стратегические цели и задачи, оптимальные пути их решения.

Именно на кафедре формируются педагогические коллективы, объединенные общностью профессиональных интересов, здесь, как правило, зарождаются научные школы, шлифуются инновационные технологии обучения и воспитания, осуществляется межличностное общение всех субъектов образовательного процесса, идет последовательное самосовершенствование и самоутверждение личности. Эти функциональные характеристики достаточно стабильны, устойчивы и даже в какой-то мере консервативны, хотя современная эпоха настоятельно диктует их существенные коррективы.

Интенсивный процесс обновления мирового образовательного пространства, связанный с переходом человечества на новый уровень цивилизационного развития, потребовал кардинальных изменений сущности и содержания деятельности всех структурных подразделений учебного заведения и кафедры в первую очередь.

Необходимость реформирования всей системы образования стала осознаваться цивилизованным миром уже в начале 60-х годов прошлого столетия. Среди назревших реформ, требующих незамедлительного осуществления, международные документы особо выделяли такие как: демократизация, фундаментализация, гуманизация и гуманитаризация образования, обеспечение высокого уровня естественнонаучной, математической и компьютерной грамотности учащихся, осуществление органической связи системы образования с общественными структурами и средствами массовой информации, представляющими важнейшие источники неформального образования граждан, интернационализация образования.

Но главной стратегической задачей модернизации образования во всех программных документах последних десятилетий определялась реализация быстрого развития системы непрерывного образования с широким использованием современных педагогических и информационных технологий [3].

Мы не рассматриваем непрерывное образование как новую образовательную систему, отрицающую все предшествующие. Непрерывное образование выступает как исходный, определяющий принцип функционирования всех образовательных систем, выдвигающий на первый план вопросы технологической преемственности учебно-воспитательного процесса на различных этапах обучения. И этот принцип заставляет по-новому решать проблемы, встающие перед образованием в современную эпоху, определять стратегию его дальнейшего развития, а следовательно кардинально менять и его целеполагание, и структурно-функциональные характеристики [4].

Естественно, что такое существенное обновление образовательной системы в первую очередь должно было коснуться кафедры, как базового звена высшего учебного заведения. Именно на кафедре предстояло разработать новые методы обучения, обеспечить развитие адаптивных образовательных технологий, создать новое методическое обеспечение учебных курсов, согласовать учебные программы и рабочие планы для различных образовательных уровней, обеспечить преемственность преподавания и по горизонтали и по вертикали, добиться повышения качества подготовки молодежи к жизни и труду в невероятно быстро изменяющемся мире.

Решение этих сложнейших задач требовало в первую очередь подготовки новой генерации педагогических кадров, способных понять и принять новые требования и новые условия работы, новые принципы функционирования образовательных систем, складывающиеся в условиях непрерывки.

В качестве возможных механизмов обеспечения сопряжения образовательных программ и преемственности образовательных технологий в системе непрерывного образования, современная научная литература рекомендует следующие [4, с. 21–23]:

– организацию специальных академических структур, задачей которых стало бы расширение взаимодействия между общеобразовательной и высшей школой. Действующие во многих учебных заведениях до сих пор научно-методические

советы по фундаментальным дисциплинам, к сожалению, в течение многих лет решить эту проблему не смогли;

- разработку авторских школьных образовательных программ «ветвящейся» структуры, ориентированных на требования высшей школы;

- формирование «сквозных» образовательных программ от дошкольной до послевузовской, нацеленных на развитие личности и инвариантных к различным формам ее социализации;

- создание инфраструктуры, обеспечивающей рациональное использование ресурсов, необходимых для успешной реализации как школьных, так и вузовских основных образовательных программ в режиме непрерывного образования;

- сбор данных о результатах освоения учащимися образовательных программ различного уровня, мониторинг мнения выпускников школы и вуза, учащихся других профессиональных образовательных учреждений [5, с. 7–8].

Опираясь на международные нормативные документы, на государственные образовательные стандарты, на министерские программы для общеобразовательной и высшей школы, Народная украинская академия еще в самом начале 90-х годов начала свой многолетний социальный эксперимент по созданию оригинального модуля непрерывного образования, стержнем которого должны были стать кафедры, как микроколлективы, объединяющие всех участников педагогического процесса. Собственно Академия и создавалась с целью осуществления эксперимента по отработке сопряжения, образа модели, основывающейся на преемственности, целостности учебно-научного комплекса, включающего в себя по началу дошкольную, школьную и вузовскую подготовки, а затем постепенно заочное, и последипломное образование, аспирантуру, докторантуру, курсовые формы обучения вплоть до групп 50+ и 70+. Иными словами, новая образовательная структура должна была обеспечить возможность для самосовершенствования личности на протяжении всей жизни. В феврале 1997 г. Академия получила официальный статус экспериментальной площадки МОН Украины (см.: приказ МОН Украины № 39 от 13.02.1997 г.),

который в настоящее время продлен до марта 2017 года (см.: приказ МОН Украины № 884 от 02.08.2012 г.).

Мы работали одновременно в нескольких направлениях. С одной стороны, на протяжении всей истории НУА проводятся целенаправленные теоретические исследования, связанные с абсолютно новыми для Украины проблемами институционализации непрерывного образования, с реализацией, принятой нами в 2006 году концепции создания нового образовательного модуля. Первые наши публикации по этой проблеме появились еще до официальной регистрации Народной украинской академии – в конце 80-х годов. Систематические исследования начались в середине 1990-х, когда мы получили право набора в собственную аспирантуру, и были утверждены темы первых кандидатских и докторских диссертаций.

Можно с уверенностью утверждать, что до этого времени диссертационных исследований по проблемам непрерывного образования в Украине не было. В изданиях НУА появились первые результаты научных исследований; на базе НУА и по ее инициативе прошли первые региональные и международные научные конференции по проблемам непрерывного образования. К 2005 году подобные конференции, защиты диссертаций и подготовка монографий вошли у нас в четко отрегулированную систему (минимум 3–5 защит и 2–3 монографии в год).

И, естественно, что отработка этой системы осуществлялась в первую очередь на кафедрах, где шел интенсивный процесс становления кафедральных коллективов. Этот сложный и длительный процесс усугублялся тем, что с самого начала кафедры в НУА создавались как интегрированные, т. е. как единые подразделения, включающие в себя и вузовских преподавателей и учителей общеобразовательной школы.

Чем отличались интегрированные кафедры от традиционных, в чем особенно остро проявлялись трудности в их работе?

**1. Сотрудничество школьных учителей и вузовских педагогов в одном микроколлективе**, с едиными требованиями и принципами деятельности для всех. Именно это правило встречало наибольшее неприятие и противодействие.

«Великим теоретикам» из высшей школы было очень трудно найти общий язык с «великими методистами», работающими в общеобразовательной школе.

2. Обязательное участие каждого члена кафедры в разработке ее научной проблематики, в становлении научной школы, в привлечении студентов и школьников к исследовательской работе.

3. Совместная работа по подготовке методического обеспечения учебного процесса и воспитательной работы, участие в реализации конкретных задач по воспитанию воспитателей; подготовка и проведение открытых занятий, педагогических мастерских и мастер-классов с их последующим методическим разбором на кафедре.

Создание единой команды на интегрированных кафедрах оказалось делом значительно более сложным, чем мы это предполагали. Разные методические подходы, принципы взаимоотношений, попросту разный менталитет. На каком-то этапе, спустя 5–6 лет напряженной работы, мы пришли к выводу, что задачу поставили перед собой неосуществимую. Команды не получалось. И когда мы уже были готовы отказаться от идеи интегрированных кафедр, сам собой произошел перелом. Оказалось, что разделить их уже нельзя, что они уже стали целостным организмом, где все детали притерты и отработаны, где есть общие цели и интересы. Пришло взаимодоверие, взаимозаинтересованность, просто человеческое взаимопонимание.

К концу первого десятилетия истории НУА сложились команды, способные сообща решать самые сложные задачи. Думается, что главным фактором, способствующим преодолению психологических барьеров, стало единство целей и путей их достижения, создание равных условий и равных возможностей для всех членов коллектива. И тогда стала возможной постановка новой крайне сложной задачи – разработки единых интегрированных программ по фундаментальным дисциплинам. Но к решению этой задачи приступала уже сложившаяся на кафедре команда, люди с новым типом мышления. И это было тоже результатом многолетней целенаправленной работы.

Важнейшим направлением деятельности коллектива академии всегда была подготовка кадров преподавателей, учебно-вспомогательного персонала и сотрудников, – кадров новой генерации, способных трудиться в новой образовательной среде, готовых к работе «в единой команде», на протяжении длительного времени нарабатывая на общий результат, к тому же еще и не всегда отчетливо видимый. Для реализации наших планов требовалась мотивированная, целенаправленная, скоординированная деятельность всех участников педагогического процесса. Творческий поиск продуктивных функциональных связей между преподавателями различных дисциплин и квалификационных уровней обучения, работающих на достижение сообща сформулированной цели, способствовал формированию и развитию психолого-педагогических компетенций педагогов, интегрированию профессиональных знаний каждого члена коллектива, обеспечивал формирование здорового психологического климата на кафедре – важнейшего условия успешного коллективного творчества.

В состав команды совместно работающих вузовских преподавателей и школьных учителей, школьников и студентов входят люди разного возраста (максимальная разница, в возрасте составляет около пятидесяти лет) и уровня квалификации. Роль их совместного творчества в процессе развития профессионального мировоззрения, усвоения новых требований и стандартов трудно переоценить. Молодые преподаватели, работающие рядом с маститыми учеными над общей проблемой, отмечают позитивную динамику личностной мотивационной сферы.

Научно-образовательный, поисковый процесс, реализуемый в соответствии с педагогическим принципом «работа в команде», позволил не только стимулировать рост компетентности педагогов, но и установить между членами коллектива продуктивные отношения, результатом которых стало создание принципиально новых регламентирующих учебно-воспитательный процесс документов [6].

Первоначально интегрированные программы, разрабо-



таные на кафедрах общими усилиями педагогов вуза и школы, во многом дублировали государственные программы преподавания отдельных дисциплин. В них было явно недостаточно инноватики, современных методических подходов и обучающих технологий. И главное – в них не было решения самых сложных «стыковых», переходных проблем (переход от дошкольной подготовки в первый класс, из четвертого класса в пятый, особенно подготовки выпускников общеобразовательной школы к восприятию вузовских требований).

В них было мало креатива, но это был первый шаг по совершенно непроторенному пути, и он оказался, безусловно, полезным. Благодаря пятилетнему труду по подготовке первого варианта кафедры поняли ошибки, увидели дальнейшие направления своей деятельности, в результате чего спустя еще 7 лет появился новый, переработанный вариант интегрированных программ по базовым дисциплинам (математика, экономика, иностранные языки, история, экология и природоведение, физическое воспитание и спорт), прошедший экспериментальную «обкатку» и апробацию в МОН Украины (2012 г.). В дополнение к интегрированным программам на кафедрах были подготовлены и методические рекомендации для преподавателей по их использованию, так же получившие гриф МОН Украины.

Программа нашего эксперимента предусматривала создание многоступенчатого образовательного модуля, обеспечивающего интеграционные процессы и по горизонтали (взаимодействии, взаимопроникновении всех видов деятельности между факультетами, специальностями, кафедрами и подразделениями) и по вертикали (стыковка всех образовательноквалификационных уровней, создание единых «сквозных» учебных планов и программ, единых учебно-вспомогательных подразделений, служб и т. п.).

Уже к концу 1990-х годов мы вышли на плановые показатели создания принципиально новой модели учебно-научного комплекса, характеризующегося кардинальными структурными новациями, основанными на общемировых тенденциях и на

убежденности в том, что нужно изменять не отдельные элементы системы образования, а всю систему в целом – ее цели, задачи, содержание, направленность деятельности, взаимосвязь и взаимодействие между ее составляющими.

Однако мы не пошли по пути кардинального разрушения существующих структур, путем огульного отрицания достижений предшествующей эпохи. Мы добивались обновления через постепенную отработку отдельных элементов системы, через совершенствование ее механизмов на основе экспериментальной отработки каждой детали. В итоге, спустя 20 лет сложной многоплановой работы, мы получили инновационный, интегрированный учебно-научный комплекс с его сложившимися четкими функциональными связями и структурно-координированным взаимодействием всех подразделений, с единой системой управления, четким закреплением основных аспектов деятельности в правовых документах, в частности, в лицензиях и сертификатах на IV уровень аккредитации вуза в целом, и главное – в проведении общей образовательной политики всеми субъектами комплекса, позволяющей отрабатывать и внедрять интегрированные учебные планы и программы, «сквозные» методы обучения и воспитания [7, с. 4–12].

Подводя итоги 25-летней работы, мы имеем все основания утверждать, что многого достигли в реализации своей концепции непрерывного образования: интегрированные кафедры и интегрированные программы, обеспеченные методическими разработками разных уровней, единство концептуальных подходов и требований, взаимопроникновение методов обучения и воспитания, обеспечивающее преемственность учебно-воспитательного процесса, единство научных подходов и исследовательской проблематики, наличие научных школ, разрабатывающих единую комплексную тему «Формирование интеллектуального потенциала общества в условиях современных социальных трансформаций» (государственный регистрационный номер 011U000011).

И все же самым главным достижением за эти годы мы считаем общественное признание того, что новый интегрирован-

ный образовательный комплекс, как система, обеспечивающая взаимосвязь и взаимодействие, взаимопроникновение всех ее структурных элементов, существует, функционирует и дает положительные качественные результаты. Именно такой вывод был сделан на заседании Коллегии Главного управления образования и науки 15 марта 2013 года, заслушавшей отчет о ходе эксперимента в НУА за 2007–2012 годы.

Мы убеждены в том, что основу нашей результативной деятельности составляет прежде всего человеческий ресурс, качество игроков нашей команды. Главное не столько в уровне квалификации, сколько в степени единства, профессионализма, чувстве ответственности всех ее членов. Человеческий потенциал в ходе реформ и революций XX века подвергся страшному разрушению. И оно продолжается. Утрата доверия ко всем и ко всему – к власти, к людям, даже к самому себе. Протестные настроения носят деструктивный, разрушительный характер. Падение морально-нравственных устоев общества таит в себе реальную угрозу необратимых для человечества последствий. Образование призвано спасти человечество от полной деградации и самоуничтожения. Будущее образование за непрерывностью, за интегрированными научно-учебными комплексами, в создании которых главным действующим лицом может и должна выступить единая интегрированная кафедра.

## Литература

1. Силласте Г. Г. Вызовы и социальные риски модернизации высшей школы в изменяющемся мире // Гуманитар. науки. – 2014. – № 2. – С. 49–59.

2. Глоссарий современного образования / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. Е. Ю. Усик. – 2-е изд., перераб. и доп. – Харьков : Изд-во НУА, 2014. – 531 с. – Электрон. версия печ. публикации: <http://dspace.nua.kharkov.ua/jspui/handle/123456789/41>

3. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры : принята на Всемир. конф. ЮНЕСКО, Париж, 5–6 окт. 1998 г. // Alma mater. – 1999. – № 3. – С. 29–35.

4. Непрерывное образование как принцип функционирования современных образовательных систем : (первый опыт становления и развития в Украине) : монография / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. В. И. Астаховой. – Харьков : Изд-во НУА, 2011. – 214 с. – Электрон. версия печ. публикации: <http://dspace.nua.kharkov.ua/jspui/handle/123456789/93>

5. Сенашенко В. С. Преемственность и сопряжение основных образовательных программ в структуре непрерывного образования / В. С. Сенашенко, Н. А. Вострикова, В. А. Кузнецова // Высш. образование в России. – 2009. – № 1. – С. 3–10.

6. Концепция, стратегические задачи и перспективный план развития Народной украинской академии на период 2006–2020 гг. : утв. Советом НУА, протокол № 2 от 25.09.2006 г. / Нар. укр. акад. ; [авт.-разработчики: В. И. Астахова, Е. В. Астахова]. – Харьков, 2006. – 54 с. – Электрон. версия печ. публикации: <http://dspace.nua.kharkov.ua/jspui/handle/123456789/479>

7. Очерки истории Народной украинской академии / Нар. укр. акад. ; под общ. ред.: В. И. Астаховой, Е. В. Астаховой ; Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во НУА, 2006. – 519 с. – Электрон. версия печ. публикации: <http://dspace.nua.kharkov.ua/jspui/handle/123456789/462>

**Астахова Е. В.**

*д-р ист. наук, профессор*

## **1.2. Кадровая работа кафедры: ответы на вызовы времени**

Аксиомным, но от этого не утрачивающим своего смысла, является утверждение о том, что глубочайшие трансформационные процессы, протекающие в системе образования, в значительной степени зависят от кадрового потенциала. И чем они глубже, тем острее ощущается зависимость от качества преподавательского корпуса.