

УДК 378.12”731”

*Е. В. Астахова***УНИВЕРСИТЕТСКИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ В УСЛОВИЯХ  
ПЕРЕХОДА К LIFE-LONG LEARNING:  
ТОЧКА БИФУРКАЦИИ ПРОЙДЕНА****Резюме**

Модель life-long learning, яка реально увійшла в освітні практики європейської, північноамериканської та частково південно-східної освітніх систем, реально перекроїла всю тканину освіти, всі її складові. Нові характеристики сучасного суспільства (у першу чергу непередбачуваність і динамічність) зумовили принципово інші цілі та умови освітнього процесу. Все це кардинально змінило функції університетського викладача, вимоги суспільства до нього.

У статті йде мова про тенденції, що характеризують ці процеси, та про роль викладача, яка кардинально зросла.

**Summary**

The life-long learning model introduced in the teaching practice of European, North-American and partially South-Eastern educational systems has drastically changed the tissue of education and all its components. Modern society new characteristics (unpredictability and dynamism, first of all) have brought about principally new objectives and conditions of the educational process. All this has altered to a great extent university teachers functions and the society requirements to them. The article discusses the tendencies of these processes and the part of the teacher growing in importance.

**Ключевые слова:** преподаватель университета, система life-long learning, новые требования к качеству преподавания, снижение роли государства, возрастание роли образовательной программы и преподавателя.

Хорошо известно, что частое использование популярных терминов, как правило, приводит к их смысловой девальвации: люди, применяющие эти термины, перестают задумываться об их смысле. К сожалению, нечто подобное происходит с английским словосочетанием life-long learning, которое переводят обычно как «образование на протяжении всей жизни» [1, с. 55].

В статье делается попытка осмыслить изменения, происходящие

с профессорско-преподавательским составом университетского сектора образования, в контексте образовательной модели, именуемой *life-long learning* (LLL).

Высшее образование обрело сегодня массовый характер [2, с. 63], при этом стремительно нарастает его институциональное разнообразие. По мере развития этих процессов бюджетное финансирование высшей школы превращается во все более острую проблему. По свидетельству директора Исследовательского центра в сфере политики высшего образования (CIPES) университета Порто (Португалия), П. Н. Тейжейра, образование в целом становится одной из сфер, где возможно сдерживание роста расходов. Вузы ориентируются на утрату/спад или, по меньшей мере, на стагнацию государственной поддержки [3].

Процессы массовизации и диверсификации ведут к изменениям традиционных представлений о высшем образовании: от него требуют все большей чуткости к динамичным экономическим и социальным нуждам.

Ощутимо набирает силу тенденция так называемого «академического капитализма», для которой характерна конкуренция за умы, деньги, ресурсы, престиж, профилирование студентов как клиентов, возрастание экономической и кадровой неоднородности вузов, распространение приватизационных процессов, усиление роли частных и иных источников доходов, смещение акцентов на эффективность как условие распределения ресурсов и показатель респектабельности вузов.

Последствия массовизации и внедрения «академического капитализма» оказались весьма и весьма серьезными. Одно из них – резкий рост дисперсии качества студентов, приходящих на учебу. Возникающая, как следствие, задача «выравнивания» поступивших на первом этапе обучения влечет за собой рост издержек системы. При этом не только расходуются значительные дополнительные средства, но и чаще всего выравнивание происходит за счет снижения темпов интеллектуального роста наиболее подготовленных студентов. Кажущийся очевидным выход – индивидуализация обучения – не так легко реализовать в условиях массовизации образования.

Невиданные ранее темпы ускорения социально-экономического развития, отличающие наше время, привели к тому, что резко возросла потребность в смене профессий в ходе развития карьеры индивидуума. В большинстве государств постсоветского пространства это было связано с радикальными социально-экономическими реформами, изменившими структуру рынка труда, в других развитых странах эти трансформации обуславливались сменой экономического уклада, переходом к обществу знания. Важно одно: в начале XXI в. индивидуум уже не может обеспечить свою конкурентоспособность на протяжении всей жизни на базе образования, полученного в период университетского обучения. Практическая необходимость получения нового профессионального образования возникает зачастую и вследствие того, что человек осуществил первоначальный выбор сферы обучения не всегда осознанно или под воздействием различных субъективных причин.

Изменения, произошедшие в обществе, так или иначе приводят к выводу о том, что сформировался целый комплекс причин, на основании которых современный человек вынужден встраиваться в процесс *life-long learning*. Это не мода и не инновация ради инновации, а объективное следствие трансформации социума в целом и условий функционирования отдельных его институтов в частности. Признание этого факта неизбежно порождает вопрос: каким же должен быть в этих новых условиях университетский преподаватель, чтобы соответствовать требованиям времени?

Поиски ответов на вопрос о функциях и роли преподавателя высшей школы в условиях перехода системы образования на модель LLL идут уже не первое десятилетие. Еще в 60-е годы XX в. Совет Европы ввел специальный термин, обозначающий процесс непрерывного образования, – *long life learning*. В 70-х годах ЮНЕСКО придает этому понятию международный масштаб, а в 1998 г. принцип трех L положен в основу Сорбоннской декларации и становится краеугольным камнем в архитектуре западной образовательной системы.

Во Франции закон о непрерывном образовании был принят в 1971 году, аналогичный в Норвегии в 1976-м, а в Финляндии LLL сегодня имеет статус национальной стратегии. В 2006 г. Еврокомиссия

объединила различные обучающие и образовательные инициативы в единую Программу обучения на протяжении всей жизни (Life-long learning Programme) [4, с. 42].

Ведущие европейские образовательные системы, североамериканские университеты, позже – система высшего образования ряда стран Юго-Восточной Азии начали активные поиски новых моделей функционирования кадрового корпуса университетского сектора образования в принципиально новых условиях нового же качества системы высшего образования.

Страны постсоветского пространства значительно позже стали реагировать на качественно иные вызовы, возникающие перед университетскими преподавателями. Реагировать по-разному и, к сожалению, с сильным запаздыванием, а иногда и с сохранением ряда институциональных ловушек [5], которые цементируют консервативное отставание и топтание на месте.

Ситуация универсальных, одинаковых для всех моделей функционирования кадрового корпуса высшей школы, учитывая произошедшие изменения, окончательно ушла в прошлое. Поскольку знания оказались локализованы в сознании отдельного человека, в наше время организации (в первую очередь университеты) заинтересованы в людях больше, чем люди – в организациях. Конечно же, речь идет не обо всех работниках, а о тех, кто является носителем важного для организации знания или способен это знание генерировать [1, с. 61]. Более того, сегодня в рейтингах конкурируют все чаще уже не сами университеты, а дисциплины, программы и даже отдельные курсы (преподаватели!). Значение «имиджей» и «брендов» постепенно отходит на второй план [6, с. 25], уступая место ярким преподавателям, лидерам научных школ и направлений, которые и составляют «лицо университета». Эти тенденции нельзя игнорировать и не замечать. Преподаватель перестал быть «носителем истины» в «башне из слоновой кости». В условиях экономики знаний сближение и тесное взаимодействие академической среды и бизнеса практически неизбежно.

Ранее, в индустриальную эпоху, государство, фактически единолично формируя потребности в специалистах, брало на себя ответственность планирования их подготовки как по численности,

так и в отношении ее содержания. В обществе знания при индивидуализации конкуренции государство принципиально не может справиться с этой задачей. Человек должен сам выбирать свою образовательную траекторию [1, с. 61]. И к этому его, безусловно, нужно подготовить. В данном случае роль преподавателя системы образования в целом (т. е. дошкольного, общеобразовательного, высшего) возрастает, опять же, многократно.

Преподаватель, востребованный в новой (LLL) модели образования, должен обладать широким и постоянно расширяющимся кругозором, быть способным и мотивированным не только к получению новых знаний для их последующей трансляции, но и к самостоятельной генерации этих знаний, т. е. рассматривать собственное непрерывное образование как непреходящий элемент поддержания своей индивидуальной конкурентоспособности. Такой человек, в силу указанных качеств, должен обладать достаточной гибкостью для успешного встраивания в разнообразные программы, ориентированные на целевые аудитории, различающиеся по возрасту, опыту, образовательным потребностям и возможностям [1, с. 63–64].

Преподаватель, заходящий сегодня в университетскую аудиторию, не может не понимать (и не принимать), что в условиях, когда в хозяйственной среде нет ничего постоянного и предсказуемого, разделение деятельности на отдельные операции неэффективно, работа должна быть организована вокруг процессов, а не операций [7, с. 24]. Студента необходимо готовить к принятию решений в условиях отсутствия опыта и ясного прогноза. Ведь в современных условиях нельзя обучить способам деятельности раз и навсегда, недаром же позиция «образование на всю жизнь» уступила место позиции «образование через всю жизнь».

Увы, значительная часть сегодняшнего преподавательского корпуса высшей школы пока не перестроила содержание и технологии образовательного процесса в соответствии с пониманием того, что мир приобрел новое качество и начал жить по иным принципам, решающие из которых – труднопредсказуемость даже близкого будущего и быстро сменяемые обстоятельства (технологии, знания, структура производства, культурные ценности) [7, с. 28].

Все это очень контрастирует с нашим размеренным и заданным надолго «вчера», когда все и каждый были уверены в стабильном «завтра», но не в силу своей высочайшей квалификации, а потому что... ничего не произойдет, не изменится.

Университетский преподаватель призван нести в аудиторию конкурентоспособные образовательные программы, нацеленные на формирование у выпускников новой интегрированной характеристики – трудоустраиваемости [8, с. 27]. Как подчеркивается в итоговых документах официального болонского семинара (Люксембург, 2008 г.), «трудоустраиваемость означает такую подготовку выпускников, которая позволит быть гибкими работниками, способными легко функционировать в самой различной среде. Это способ предотвращения безработицы, но также способ подготовки выпускников для новых рабочих мест. Трудоустраиваемость поэтому выходит за рамки понимания ее как заточенной на узкую профессию (специальность), т. е. как конкретной работы с определенным набором компетенций с соответствующим социальным статусом. В периоды неопределенности важную роль играет именно гибкость, позволяющая студентам и выпускникам адекватно откликаться на возникающие новые возможности» [9, с. 132].

Подобного рода программы призваны вносить существенный вклад в обеспечение устойчивой трудоустраиваемости, включая крайне важную в современных условиях способность к постоянному развитию и профессионализму, (само)перенастраиванию [8, с. 28].

Суммируя изложенное, следует подчеркнуть, что в современной системе образования (и в первую очередь высшего) изменилось – неожиданно, кардинально и в очень короткие сроки – абсолютно все: цели, технологии, ресурсы и их источники, роль и возможности государства, качественный и количественный состав студенчества, содержание учебных программ и т. д. Но, представляется, ключевое изменение – функции и роль преподавателя, значение и требования к качественным характеристикам которого возросли многократно, ибо именно от кадрового потенциала высшей школы сегодня в огромной степени зависит: сможет ли система образования полноценно встроиться в модель *life-long learning* (по всей ее глубине, длине и ширине).

В Украине и других «среднеразвитых» странах задача воспроизводства академического сообщества, способного адекватно ответить на вызовы времени, пока не нашла удовлетворительного решения.

### Список литературы

1. Филонович С. Р. Life-long learning: последствия для высшей школы / С. Р. Филонович // Вопр. обр. – 2010. – № 4. – С. 55–65.
2. Основные тенденции развития высшего образования: глобальные и болонские изменения / под науч. ред. В. И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – С. 352.
3. Teixeira. Hight Education between the Masses and the Market: an Outsides Refection about Trends in Quality Assurance. A Selection of Papers from the 4 European Quality Assurance Forum. URL: [www.eua.be](http://www.eua.be).
4. Кокоба А. Пожизненное обучение / А. Кокоба // Инвестгазета. – 2011. – 30.05–05.06.2011. – С. 41–43.
5. Василенко Н. В. Институциональные ловушки в сфере образования / Н. В. Василенко // Экономика образования. – 2008. – № 6. – С. 16–32.
6. Глинский А. Статистика против мифологии в сфере образования / А. Глинский, О. Донских // Вестн. высш. шк. – 2011. – № 6. – С. 23–31.
7. Голуб Г. Б. Парадигма актуального образования / Г. Б. Голуб, Е. Я. Коган, В. А. Прудникова // Вопр. обр. – 2007. – № 2. – С. 20–42.
8. Байденко В. И. Конкурентоспособные образовательные программы: к формированию концепции / В. И. Байденко, Н. А. Селезнева // Высш. образование в России. – 2011. – № 5. – С. 24–39.
9. Болонский процесс: 2007–2009 годы. Между Лондоном и Левеном (Лувен-ла-Невом) / под науч. ред. В. И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 302 с.