



<http://LLL21.petrSU.ru>

<http://petrsu.ru>

Издатель

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Петрозаводский государственный университет»,
Российская Федерация, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33

Научный электронный ежеквартальный журнал
НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: XXI ВЕК

Выпуск 2 (18).
Summer 2017

Главный редактор
И. А. Колесникова

Редакционная коллегия

О. Грауманн
Е. В. Игнатович
В. В. Сериков
С. В. Сигова
И. З. Сковородкина
Е. Э. Смирнова
И. И. Сулима

Редакционный совет

Т. А. Бабакова
Е. В. Борзова
А. Виегерова
С. А. Дочкин
А. Клим-Климашевска
Е. А. Маралова
А. В. Москвина
А. И. Назаров
Е. Рангелова
А. П. Сманцер

Служба поддержки

А. Г. Марахтанов
Е. Ю. Ермолаева
Т. А. Каракан
Е. В. Петрова
В. П. Петров
Е. И. Соколова
Н. И. Токко

ISSN 2308-7234

Свидетельство о регистрации СМИ Эл. № **ФС77-57767** от 18.04.2014

Адрес редакции

185910 Республика Карелия, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33, каб. 254а
Электронная почта: LLL21@petrsu.ru

РОБOTOVA Алевтина Сергеевна

доктор педагогических наук, профессор кафедры истории и теории педагогики Института педагогики РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

asrobotova@yandex.ru

ПРОБЛЕМЫ И ТРУДНОСТИ ОБУЧЕНИЯ МАГИСТРОВ: ВЗГЛЯД ПРОФЕССОРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация: современная магистратура – значимый элемент непрерывного образования, однако феноменология данного уровня образования раскрыта недостаточно полно. Цель статьи – на основе описания конкретики функционирования магистратуры педагогической и гуманитарной направленности выделить проблемы обучения магистрантов, требующие особого внимания. Базой для анализа является опыт преподавания автора в магистратуре Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена в период с 1993 по 2017 г. в рамках лекционных и практических занятий по курсам «Методология и методика педагогического исследования», «Педагогика и психология высшей школы»; спецкурса по проблеме художественно-образного познания педагогической действительности, авторского курса, посвященного духовно-нравственному воспитанию старшеклассников средствами гуманитарных предметов, руководства выпускными магистерскими работами. Среди особенностей современной магистратуры выделены: разновозрастной состав аудитории с преобладанием взрослых, взаимодействие с которыми требует гибкости, вариативности, деликатности, понимания многообразных мотивов продолжения образования; увеличение доли самостоятельной работы; использование форм дистанционного обучения, требующее иной работы с текстами. Автор подчеркивает, что постоянно изменяющиеся условия работы с магистрантами требуют от преподавателя непрерывного самообразования. Предлагаемые факты и наблюдения представляют интерес для преподавателей магистратуры и исследователей непрерывного образования.

Ключевые слова: магистратура, магистерское образование, гуманитарность, Болонский процесс, самостоятельная работа, самообразование преподавателя.

Robotova A.

THE PROBLEMS OF TEACHING MASTER'S STUDENTS: THE VIEW OF A PROFESSOR OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Abstract: a modern Master's Program is a significant part of lifelong learning system, but the phenomenology of this level of education is poorly revealed yet. The goal of the article is to highlight the problems of teaching Master's students on the basis of specific description of Master's Program available both for pedagogical and humanitarian (arts) profiles. The basis for the analysis is the author's pedagogical activities within the frames of Master's Program courses «Methodology of Pedagogical Research», «Pedagogy and Psychology of Tertiary Education»; special courses on the problems of artistic-imaginative comprehension of pedagogical reality, the authorial course devoted to moral upbringing of high school students through humanitarian disciplines, graduation student papers guidance at the Herzen State Pedagogical University of Russia for the time period from 1993 up to 2017. The following distinctive features of modern students involved in Master's Degree Program could be emphasized: mixed age with adult age predominant, which calls for variability, flexibility, delicacy, comprehension of various motives to continue education; the larger share of independent work, demanding different text manipulation. The author underlines the fact: constant-

ly changing terms of teaching call for continuous self-education for university professors. The suggested facts and observations might be of interest for pedagogical staff involved in Master's Program teaching and researchers of lifelong learning.

Key words: Master's Degree Program, the Bologna process, independent work, teacher's self-education.

Постановка проблемы. Научных публикаций о современном магистерском образовании немного. Если обратиться к журналам, в названии которых оно отражено, то их окажется только два: «Вестник магистратуры» (<http://www.magisterjournal.ru>) и «Магистр» (присутствует в перечне ВАК). При этом в первом журнале публикуются исследовательские материалы самих магистрантов, а во втором заранее определены разделы, в которых не нашлось места многим гуманитарным дисциплинам. Это «Технические науки», «Экономические науки», «Юридические науки». Отсутствие разделов, посвященных гуманитарным дисциплинам, отчасти восполняется «Специальными выпусками», в которых рассматриваются проблемы педагогики и образования.

Пожалуй, только журнал «Высшее образование в России» довольно регулярно публикует материалы о магистратуре. В них поднимаются вопросы становления магистратуры, ее финансирования, модульно-компетентностного подхода к созданию программ, специфики инженерной магистратуры и др. Девять лет назад в журнале целый раздел был посвящен состоянию и перспективам магистратуры [1]. В файловом архиве журнала представлена также подборка статей, написанных специалистами, о Болонском процессе.

Если говорить о последнем времени, то статьи о магистратуре и о Болонском процессе стали не слишком частым явлением. В появляющихся публикациях рассматриваются фрагментарно отдельные вопросы магистерского образования, например, магистерское образование как ступень к научной деятельности в непрерывном образовании [2]; рассматриваются новые программы подготовки магистров, и обосновывается роль практики в такой подготовке [3]; отдельные университеты сообщают о перечне магистерских программ и об их содержании; поднимается вопрос о соотношении академической магистратуры и аспирантуры [4].

Обращает на себя внимание и факт уменьшения научных конференций, посвященных магистратуре как новому образовательному явлению. Их содержание скорее «замкнуто» на конкретный вуз, что тормозит разработку фундаментальных вопросов магистерского образования, общих для системы высшего образования. Фактически в истории образования не рассматриваются вопросы формирования и функционирования магистратуры в дореволюционный период, хотя многое в историческом опыте могло быть поучительным.

Историческая справка. Преподаватели вуза знают, хотя бы и кратко, историю магистратуры и самого наименования *магистр*, введенного в российских университетах с 1803 г. на основании указа Александра I. С 1819 г. в России присуждались две ученых степени – магистра и доктора наук. Степень магистра присуждалась после сдачи экзамена, происходившего на собрании университетского факультета. Иногда требовалось чтение публичной лекции. Такая под-

готовка занимала около четырех лет. Процедура защиты магистерской диссертации описана в ряде исторических и педагогических источников [5].

Интересны воспоминания всемирно известного социолога П. А. Сорокина о магистерском образовании. Он пишет о том, что публичный магистерский экзамен, основанный на знании большого количества источников, был обязательным для допуска к защите магистерской диссертации. Экзамен осуществлялся специальной комиссией профессоров из нескольких университетов. «Только в очень редких случаях, когда выходящий на защиту магистерской диссертации ученый уже был хорошо известен, ему присваивали сразу степень доктора, руководствуясь его значительными достижениями и выдающимися результатами, и важностью его диссертационной работы. Так случилось с великим русским философом Владимиром Соловьевым, со знаменитым статистиком и методологом науки А. А. Чупровым и с выдающимся специалистом по экономической истории Петром Борисовичем Струве. За этим небольшим исключением все остальные соискатели профессорства должны были успешно выполнить означенные требования на степень магистра» [6]. Об уровне работ, представляемых в то время к защите, можно судить по магистерской диссертации Н. Г. Чернышевского «Эстетические отношения искусства к действительности» (1855).

Можно сказать, что основной задачей магистратуры в дореволюционной России была *подготовка высокообразованного университетского преподавателя, ведущего собственные исследования и хорошо ориентирующегося в определенной отрасли научного знания*. В 1917 г. степени магистра и доктора были упразднены. В 1934 г. Постановлением СНК были введены две ученых степени: кандидата и доктора наук.

Степень магистра восстановлена в начале 90-х гг. XX в. Это восстановление было в значительной степени экспериментом, не слишком детально проработанным, ориентированным на переход к многоуровневому профессиональному обучению. Тогда (в 1990-е) в системе высшего образования еще сохранялся специалитет, а студенты, проявившие интерес к исследовательской деятельности, могли получить рекомендацию в магистратуру. Функционирование российской магистратуры было обосновано «Положением о магистерской подготовке (магистратуре) в системе многоуровневого высшего образования Российской Федерации» [7]. В нем говорилось: «Магистерская подготовка в Российской Федерации реализует одну из основных профессиональных образовательных программ в многоуровневой структуре высшего образования. Подготовка магистров ориентирована на научно-исследовательскую и научно-педагогическую деятельность».

Личный опыт работы в магистратуре 1990-х и начале 2000-х гг. Работа автора в магистратуре началась с 1993 г., и вначале опыт преподавания складывался стихийно. Он был продолжением работы со студентами факультета русского языка и литературы, где много лет пришлось преподавать все педагогические дисциплины. В этот период не возникало сомнений в некотором равенстве базовых педагогических знаний у магистрантов. Тем более что для получения нового уровня образования были рекомендованы лучшие студенты: одни осваивали дисциплины литературного образования, другие – языкового. Их обучение заканчивалось выпускной квалификационной работой по этим двум направлениям.

Какие проблемы решались на этом этапе? Какие трудности встретились на новом витке профессиональной деятельности? По кафедре педагогики магистрантам было предложено прослушать два курса: «Методология и методика педагогического исследования» и «Педагогика и психология высшей школы». Программа первого курса была авторской, во многом обусловленной интересом пишущего к методологическим проблемам педагогики. При этом основная трудность, которую приходилось преодолевать, это ориентация тематики магистерских работ на специфику литературного или языкового образования. Сколь искусно бы ни выстраивал преподаватель логику педагогического курса, его содержание, ни ломал бы голову над технологическим обеспечением обучения, «привязать» методологию *педагогического* исследования к таким темам, как, например, «Поэзия префаэлитов», было трудно.

По какому пути решено было пойти? Найти пересечение в поле гуманитарного знания. Исходная позиция была такова: есть общая методология, методология гуманитарного исследования, есть универсальные проблемы научно-исследовательской работы, требования к оформлению ее результатов. Все это требовало серьезных размышлений, поиска, выстраивания новых вариантов текста, определения способов самостоятельной работы. Чтобы курс не оказался формально «привязанным» к образовательной программе, пришлось много размышлять над тем общим, что связывает будущую специализацию магистрантов с «Методологией и методикой педагогического исследования». Эти размышления приводили к тому, что интересовало самого автора: к осмыслению педагогического знания как знания гуманитарного, к проникновению в методологию гуманитарных наук, к сущности гуманитарности. Курс, посвященный педагогической методологии, должен был выйти за предначертанные ему границы и стать необходимым элементом гуманитарного образования, которое получали будущие литературоведы и лингвисты.

Работая над статьей, в своих архивах нашла тематическое планирование курса «Методология и методика педагогического исследования» тех лет. Еще раз проанализировала отбор ключевых тем, смыслообразующих понятий, виды самостоятельной работы. Вижу, что пыталась *сохранить педагогическую направленность курса и одновременно повлиять на мотивацию исследовательской работы студентов*. Я напоминала им, что далеко не все станут впоследствии аспирантами и продолжат академическую карьеру. Некоторым придется работать в школах, колледжах, на различных курсах, и это обязывает освоить сущность педагогического исследования. Приходилось убеждать, что самая что ни есть академическая тема по литературе или по лингвистике может быть трансформирована в педагогическую. Например, в программу факультатива, образовательного спецкурса для студентов или учащихся. И значит, элементы педагогического исследования могут быть востребованы. В этой связи уместно звучат слова И.-В. Гёте: «Недостаточно только знать, надо и применять» [8]. При этом нельзя упрощать содержание указанного педагогического курса – надо было поднимать значимость его содержания на более высокий уровень. Для этого, в частности, рассматривались вопросы, связанные с пониманием

общеизвестных науковедческих категорий: *знание, наука, исследование, методология, функции науки, теоретическое и практическое в исследовании.*

В качестве примера приведу тезисы к одной из тем – «Этапы и логика педагогического исследования». Основные этапы исследования. Выделение проблемы и формулировка темы, обоснование их актуальности. Исследовательские задачи на подготовительном этапе исследования. Соотношение цели и задач исследования. Работа над гипотезой. Определение теоретико-концептуальных основ исследования. Обоснование понятийно-терминологического аппарата. Разработка плана-проспекта работы.

Думаю, что очевидна универсальность этих тем для различных исследований гуманитарного характера.

Подобная работа велась по всем темам курса: сохранение специфики педагогической дисциплины и ориентация на общеизвестность методологических вопросов для любого гуманитарного исследования. Тогда же создавались различные варианты самостоятельных заданий по курсу. Опыт подсказал целесообразность отказа от реферативных заданий, которые во многом носили репродуктивный характер, что для филологов не представляло интереса. Вместе с тем некоторые виды заданий себя оправдали. Среди них назову:

1. Рассмотрение концептуального аппарата в гуманитарных науках и конкретном исследовании.

2. Сравнение определений методологических понятий (цель, гипотеза, тезаурус, глоссарий, концепция, факт, идея, фактор, рефлексия и др.) в различных словарях и энциклопедиях.

3. Раскрытие сущности поискового этапа собственного исследования, его источников, путей получения и обработки исследовательских данных, способов анализа и аргументации.

4. Анализ автореферата по будущей специальности с точки зрения его соответствия рассмотренным методологическим вопросам.

5. Описание методов проведения своего исследования.

6. Репрезентация теоретической и практической значимости исследования.

7. Оценка суждений методологического характера.

Приведу примеры по последнему пункту.

Как вы понимаете высказывание И.-В. Гёте: «Гипотезы – это леса, которые возводят перед зданием и сносят, когда здание готово; они необходимы для работника; он не должен только принимать леса за здание» [8].

Оцените суждения У. Эко относительно написания дипломной работы. Сформулируйте свое отношение к данным правилам. Какими правилами вы дополнили бы правила У. Эко?

«1) *Тема должна соответствовать склонностям конкретного студента* (то есть темам экзаменов, прочитанным книгам, а также политической, идейной, духовной культуре выпускника).

2) *Основные тексты должны быть достижимы* (то есть физически доступны для каждого студента, для конкретного студента).

3) *Основные тексты должны быть постижимы* (то есть интеллектуально сильны для конкретного студента).

4) *Избранная методология должна реально соответствовать возможностям конкретного студента*» [9].

Отбор содержания для лекций и самостоятельных заданий на этом этапе во многом был обусловлен аудиторией студентов-филологов, которым была инте-

ресна работа с терминологией, особенностями гуманитарно-педагогического дискурса, с историей научных исследований по гуманитаристике. В аудитории гуманитариев нельзя было рассматривать вопросы методологии исследования вне их связи с философией познания, философией культуры, семиотики, герменевтики, вне обращения к именам В. Дильтея, М. М. Бахтина, В. С. Библера, Г.-Х. Гадамера и др. Это сближало студентов и преподавателя, создавая атмосферу взаимопонимания. Педагогический курс не воспринимался чем-то далеким и оторванным от базового образования.

Интерес магистрантов вызывали историко-культурные экскурсии, описания того, как рождались научные замыслы, новые идеи у тех, кто впоследствии стал известным ученым-гуманитарием (Ю. М. Тынянов, Е. В. Тарле, Л. С. Выготский). Для стимулирования интереса к различным темам курса важным оказался такой прием, как включение художественно-образных элементов в текст лекции. Материалом для этого служили порой весьма сложные научные тексты методологического характера. Например, у И. Лакатоса обнаружили образные эквиваленты научных понятий: *окопы доказательств, соперничество исследовательских программ, непокорные примеры, понятийные каркасы и т.д.* Этот опыт был описан автором [10].

В процессе освоения курса шла постоянная *работа над сквозными проблемами методологического характера* на основе выделенных базовых концептов: терминологическая система, текст, научный текст, дискурс. Считаю работу над этими проблемами практически целесообразной, не замкнутой только на педагогику. По наблюдениям, именно эти проблемы вызывают наибольший интерес магистрантов. В чем причина такого интереса?

Язык научных трудов, принадлежащих к сфере гуманитаристики, становится все более аморфным, затрудненным для понимания даже самими представителями этих наук. Он утрачивает дисциплинарную строгость и ясность, делается все более наукообразным и неопределенным. И сколько бы мы ни ссылались на интеграцию наук, на их взаимодействие, многое в языковой стихии не поддается точному объяснению и пониманию. Это относится к субъективному истолкованию учеными базовых понятий, не к устранению, а к увеличению множественности значений одного понятия, к неясности его смысла. Между тем еще Г. Г. Шпет говорил: «Когда “понятия” предстают оторванными друг от друга, они – каждое в отдельности – “клочки” чего-то целого, лоскутки речи. Формалистическая логика отрезает бахрому, края и растрепанную ткань, но, при самом пестром затем подборе таких лоскутков, не достигает цели изображения их в жизни целого. Своей нормальной жизнью понятие живет только в суждении; оно само суждение, когда оно – самостоятельно, а не лоскут языковой ткани» [11].

Нередко современные педагогические и другие гуманитарные тексты теряют структурность. Часто отсутствуют необходимые маркеры, которые отграничивают один содержательный сегмент от другого, что затрудняет понимание авторской логики и позиции. Во многом подобные тенденции связаны с особенностями культуры постмодерна: свободной ассоциативностью мышления, нейтрализацией авторитетов, фрагментарностью мышления, тяготением к ими-

тации реальности, к языковой игре, языковому коллажу [12]. Это порождает чрезмерно свободное, даже небрежное обращение с языком.

Именно в такой ситуации необходима серьезная работа магистра над той частью научного произведения, в которой обоснован концептуальный (научный, понятийный) аппарат исследования. Четко сформированный аппарат ведет исследователя за собой, делает его научные искания проникнутыми единством решаемой исследовательской проблемы, позволяет сопоставить поставленные в начале работы цель и задачи с полученными результатами. При всей своей сложности он должен быть выражен предельно ясно. Нарушение языковой ясности ведет к смысловой нечеткости. Это было лейтмотивом проводимых занятий, на которых приводились примеры четкого и не вполне вразумительного обоснования концептуальных положений, наукообразия, смысловых несуразностей в научных статьях и авторефератах. Это обогащало идею значения научного языка в раскрытии смысла. Помимо подобных примеров, гуманитариев привлекают ссылки на известных представителей гуманитарного знания, не ограниченные только педагогами. Так, о языке как выразителе смысла говорили Платон, Сократ, Руссо, Декарт, Гегель, Фихте, а также философы Новейшего времени (Ж. Делёз, М. Хайдеггер и др.).

Потребовали пересмотра и аудиторные занятия. Небольшое количество магистрантов, в отличие от прежних больших студенческих потоков, позволяло *сочетать лекционные формы с различными формами активного диалога*. Это были выступления с короткими рецензиями о рекомендованных публикациях и авторефератах; оценочные суждения о методах исследования, описанных учеными; выступления по итогам групповой работы; сообщения о новых вузах; о библиотеках и их информационных возможностях. Организовывалось проведение самими студентами лекционных и практических занятий по курсу «Педагогика и психология высшей школы» с последующим обсуждением, проектирование отдельных исследовательских методик и др.

Так постепенно накапливался личный опыт работы с магистрантами. Это была интересная работа, обогащавшая самого преподавателя поиском нового содержания, способов взаимодействия с магистрантами, организацией их самостоятельной работы. Однако по мере перехода к работе со студентами различных факультетов возникали *трудности, обусловленные предметной специализацией магистрантов*. Пришлось работать с математиками, программистами, будущими экономистами, музыкальными педагогами, студентами факультета физической культуры и спорта. И сколь бы ты ни был изобретательным как преподаватель, без соответствующего базового образования читать педагогические курсы в столь разнообразных аудиториях очень трудно.

Эти трудности были настолько очевидными, что игнорировать их просто невозможно. Что удавалось? Математики и программисты, по моим наблюдениям, отличались большей дисциплиной ума, и это создавало благоприятную атмосферу для преподавания. Тексты, адресованные этой аудитории, должны были отвечать четкости понятийного аппарата, безупречной логике и структуре. Они должны были отражать эстетику научного текста (проблема, над которой как раз работал автор). Сочетание строгой рациональности и гуманитарно-

сти научного повествования становилось стимулом познавательного интереса. Во многом на автора повлияли статьи математика В. А. Успенского «Апология математики, или О математике как части духовной культуры» и «Математическое и гуманитарное: преодоление барьера» [13].

Музыкальные педагоги по сути своей специальности уже были ориентированы на гуманитарное познание, поэтому возникающие проблемы тоже преодолевались. Восполняемый лекциями недостаток гуманитарных знаний у студентов факультета физической культуры и спорта также стал предпосылкой развивающегося интереса к проблемам преподавания в высшей школе и методологии исследования.

В 2003 г. Россия присоединилась к Болонской декларации, тем самым разделив общую озабоченность созданием единого европейского пространства. Болонский процесс вызвал активную публикационную активность, подъем интереса к совершенствованию педагогики высшей школы, стимулировал научное обсуждение проблем магистерского образования. Преподаватели вуза узнавали, что такое кредиты, технологические карты, модели магистерского образования, осваивали новую систему оценивания по 100-балльной шкале и др. Постепенно новый уровень образования, представленный магистратурой, становился привычным явлением в жизни вуза. Стали проводиться конференции, посвященные нелинейности учебного процесса, опыту преподавания в магистратуре, оценке качества знаний магистрантов, подготовке магистерских диссертаций, востребованности выпускников на рынке труда. Традиционными в РГПУ стали конференции по магистерскому образованию, особенно на филологическом факультете, где пришлось работать автору и где прошла первая такая конференция [14].

К сожалению, за прошедший период (почти за 20 лет) фундаментальных исследований о магистратуре как новом феномене отечественного образования не появилось. И вот тут целесообразно сделать некоторое отступление, связанное с существованием во времени идей Болонского процесса.

Сейчас говорить о нем стали значительно меньше, и это представляется логичным. Убеждена, что интенсивность пропаганды той или иной педагогической новации обратно пропорциональна ее последующей востребованности. Вспомним липецкий опыт, ростовский опыт, педагогику сотрудничества. Какой бы эффективной ни казалась та или иная новая педагогическая идея, она неизбежно наталкивается на естественное сопротивление педагога, учителя, воспитателя. У каждого за годы учительства складывается своя система обучения и воспитания, система, обусловленная личным жизненным и профессиональным опытом, удачами и неудачами в деятельности, личностными особенностями, возрастом, общей культурой и образованностью и многими другими особенностями. Этот огромный набор особенностей совсем не учитывается при введении новаций.

Идеи «спускаются» часто сверху, посредниками при этом выступают руководители образовательных ведомств, которые нередко бывают далекими от педагогической повседневности с ее будничными трудностями, проблемами, рутинными видами деятельности. При этом забывают о смыслообразовании, о

мотивации преподавателя, стоящего у истоков учебного и воспитательного процесса. Интенсивность «внедрения» идей нередко сопряжена с нарастанием их постепенной *усталости* (ср. с понятием «свежие идеи»).

Об «усталости и истощенности идей» говорят искусствоведы, критически анализируя состояние современного театра. Эта же метафора встречается у поэтов и историков («усталость цивилизации»), философов («усталая парадигма»). Авторы пишут о смелых, корректных, долговечных идеях, о сомнительности некоторых идей, т. е. идеи предстают как феномен, обладающий антропологическими свойствами. Идеи рождаются, живут, развиваются, «устают», умирают (угасают).

В данном случае под «усталостью» ряда педагогических идей автор подразумевает не столько их научное и моральное «старение», сколько *немотивированное уменьшение функционального значения для науки и практики, ослабление внимания к дальнейшему развитию их эвристического потенциала*. Отчасти это произошло и с идеями Болонского процесса, связанными с многоуровневым образованием. Представляется, что пик исследовательского интереса к новациям, связанным с обучением в магистратуре, прошел. Скажем, есть чрезмерное количество советов о написании диссертации, но нет четких научных критериев отличия магистерской диссертации от кандидатской. Не хватает фундаментальных исследований по организации самостоятельной работы магистрантов. Почти ничего нет о дистанционных формах обучения (электронных курсах) для магистрантов.

Между тем магистратура как феномен продолжает активно развиваться и функционировать. Появляются новые направления и специализации. Накоплен солидный опыт подготовки магистров различных наук и направлений. Однако на современном этапе развития магистратуры возникают принципиально новые проблемы, которые хочется обозначить, опираясь на личные профессиональные ориентиры в работе с магистрантами и собственные «уроки», извлеченные из многолетней практики.

Особенности и проблемы современной магистратуры.

1. В отличие от 1990-х гг., *современное магистерское образование – это образование по-настоящему взрослых людей*. Среди сидящих в аудитории не так много вчерашних бакалавров. Это люди от 30 до 50 лет и даже старше. У многих за плечами большой профессиональный опыт. Есть семьи, у немало количества дети – и не по одному ребенку. Мотивация выбора ими магистратуры «Духовно-нравственное воспитание», в которой я в настоящее время работаю, многообразна. Об этом свидетельствуют мои беседы с учащимися, их признания, сделанные в письменных работах. Это желание обогатить себя новыми знаниями по актуальному направлению воспитания. Это стремление понять пути преодоления мировоззренческого и гуманитарного кризиса. Соотнесение своей религиозности с идеями светского образования. Просто личная потребность учиться новому, когда жизненные обстоятельства устоялись: сложилась семья, подросли дети, есть профессия. Это стремление к самореализации в новом виде деятельности. Наконец, желание обладать знаниями для осуществления социального служения, благотворительной деятельности. И всю эту многообразную мотивацию надо учитывать в работе.

2. Занимаясь с сегодняшними магистрантами, надо учесть, что у некоторых из них нет базового педагогического образования или же оно получено давно, до перехода на многоуровневую систему профессиональной подготовки. Поэтому встает *задача корректного восполнения недостающих знаний*. Значительная часть магистрантов получила образование в прежней педагогической традиции. Многие ранее не писали выпускных квалификационных работ, поэтому не стоит возмущаться тем, что люди не знают, что такое диссертация, проспект диссертации, главы и разделы работы. А уж проблема обнаружения научных противоречий, формулировка проблемы, объекта и предмета исследования для некоторых слушателей становятся труднопреодолимыми.

Например, сейчас я руковожу работой совсем немолодой слушательницы, за плечами которой огромный опыт работы с осужденными женщинами. У нее богатейший практический материал, но весьма слабое представление о теоретических основах исследования. Возникают мучительные раздумья о способах научной помощи. В этом случае недопустимы авторитаризм, мелочное поучение, давление – они уступают место советам, деликатному напоминанию, педагогической поддержке, совместному преодолению трудностей. Замечу: это увеличивает время работы преподавателя, нагружает его психологическими проблемами другого, усиливает эмоциональную напряженность состояний и переживаний.

3. Принципиально новые вопросы возникают в связи с расширением в системе подготовки магистров дистанционных форм обучения. Это требует поиска и освоения совершенно иных форм педагогического взаимодействия. Несмотря на психологические и педагогические трудности дистанционной работы с магистрантами, понемногу их удается преодолевать с помощью новых форм и стиля общения. В силу «невидимости» студента приходится тщательно заботиться о способах установления контакта, о выражении экспрессии, оценочных суждений и др. Таким образом, при дистанционном обучении сам преподаватель проходит школу речевого общения, которое не может быть идентично контактному, прямому общению. Приведу лишь один пример.

Работая в начале курса «Духовно-нравственное воспитание» над концептами *дух*, *духовность*, *духовная жажда*, *душа*, я использовала поэтические произведения, после чего дала соответствующее задание. В ответ получила от магистранта развернутый ответ, в котором его собственные мысли сопровождалась тщательно проработанной статьей о поэзии Н. Рубцова «КОГДА ДУША ВЕДЕТ...» Образ души в творчестве Рубцова» (ссылка была сделана). А затем автором были приведены самостоятельно избранные поэтические произведения многих русских поэтов, которые раскрывают многозначность концепта душа: В. А. Жуковский, А. С. Пушкин, Ф. И. Тютчев, И. А. Бунин и др. В другой группе магистрантов находила ссылки на произведения М. Цветаевой. А. Блока, С. Есенина, И. Северянина с выражением собственных мыслей, оценок.

В данном случае именно поэтический мотив во многом объединяет нас со студентами, создает атмосферу взаимопонимания, без которой невозможно говорить о духовности и нравственности. Язык поэзии помогает понять, что такое «духовной жаждою томим», почему эта жажда – существенное свойство человека.

4. В ситуации изменившихся требований, предъявляемых Федеральными образовательными стандартами нового поколения, одной из существенных проблем магистерского образования становится *проблема своевременного и объективного оценивания самостоятельной работы студентов*. Какие здесь возникают трудности? Фактически на сегодня не существует общепринятой (хотя бы для гуманитарных дисциплин) жанровой системы самостоятельных работ. А это было бы важно, потому что каждый жанр (вид) самостоятельной работы обладает своей образовательной спецификой и в силу этого по-своему влияет на общую образованность студента, на овладение им теми или иными компетенциями. Написание этих работ также связано с преодолением таких трудностей, как владение письменной речью, выстраивание композиции ответа, соотношение теоретического и эмпирического, соответствие выводов рассматриваемой проблеме. Именно самостоятельная работа магистрантов сегодня стала предметом широкого научного обсуждения. Появилось немало рекомендаций к организации самостоятельной работы магистрантов, есть короткие, есть пространные советы: О. В. Баранова, Л. С. Каменская, Т. П. Савицкая, Н. Ф. Ефремова, Е. Ф. Корсунова, И. Ю. Платонов, Л. А. Сучкова и др. Что предлагается в найденных материалах?

«Внеаудиторная самостоятельная работа может включать реферирование статей, отдельных разделов монографий; выполнение контрольных работ; написание тематических докладов, рефератов и эссе на проблемные темы; аннотирование статей; выполнение исследовательских и творческих заданий; проектные задания, реферирование по заданной теме, презентации» [15].

«Формы самостоятельной работы студентов определяются содержанием учебной дисциплины, степенью подготовленности студентов. Они могут быть тесно связаны с теоретическими курсами, иметь учебный или учебно-исследовательский характер, например, анализ, тезирование, аннотирование литературы по теме, составление вопросов к теме, подготовка реферативных сообщений, моделирование технологии, подготовка тезисов к дискуссии, подготовка рецензий на изучаемые источники и т. д.» [16].

Однако личный опыт организации самостоятельной работы магистрантов стимулирует внутренний диалог с некоторыми авторами. Так, в диссертационном исследовании Л. К. Наумовой «Организация самостоятельной работы магистрантов (направление “Педагогика”»)» [17] отстаивается логика задачного подхода. Думаю, что такое ограничение не вполне оправдано. Задачный подход и решение задач как основной вид деятельности не соответствует в полной мере уровню магистерского образования. Он должен быть обеспечен и подкреплен другими видами самостоятельной работы. Кроме того, решение педагогических задач сопряжено с различными рисками. Сюжеты, факты, ситуации, взятые вне предшествующего им контекста, не могут быть решены однозначно. Здесь могут быть только вероятностные, предположительные решения. И, несмотря на то, что ситуативные задачи всегда вызывают интерес аудитории, само участие в их обсуждении и решении трудно поддается алгоритмизации и строгой оценке.

5. Одной из проблем является качество письменных текстов, которые составляют магистранты. Первоначальные выводы о письменных работах были сделаны мною несколько лет назад в статье под названием «Позерство слов и

пружины смысла» [18]. Это образное выражение, вынесенное в заглавие, взято из текстов писателя Ю. Тубольцева. По-моему, оно удачно выражает идею взаимосвязи словесного содержания и его смысловой наполненности, которую весьма трудно осуществить довольно большому количеству соискателей магистерской степени.

За долгие годы преподавательской работы были прочитаны горы самостоятельных ответов студентов. Среди них немало списанного из Интернета, ответов-отписок, ответов, в которых есть причудливое смешение стилей (пафосная риторика сочетается с научными рассуждениями и житейской лексикой); композиция аморфна; забываются ключевые понятия темы. Кажется, что магистрантом руководила какая-то стихийная сила, а не обдуманная логика, не понимание задания, а попытка внешнего прикосновения к теме. Чтение таких письменных работ вызывало смешанные чувства досады, разочарования, удивления.

Именно поэтому в своих текстах и комментариях, адресованных магистрантам, я обращала внимание на то, что А. Н. Леонтьев назвал «пристрастностью сознания». Именно с этим свойством сознания ученый связывает личностные смыслы. Можно читать одни и те же книги, статьи, но на их восприятии всегда должна лежать печать личного, субъективного отношения, которое выражается у каждого читающего своими словами. Это чрезвычайно трудно. И необходимо.

Работая с магистрантами уже нескольких поколений в аудиторном и дистанционном режимах, сделала вывод, как *сложно составить такой текст по изучаемой теме, чтобы в нем было отражено и объективное значение изучаемой проблемы, и личностное отношение к ней преподавателя*. Это достигается разными приемами, которые выражают твою пристрастность, твое отношение к проблеме и даже частному вопросу. Это могут быть примеры из собственной школьной и вузовской практики, примеры деятельности педагогов-гуманитариев современных школ, поэтические образы, фрагменты художественных и публицистических текстов, оценочные суждения автора (экспрессия), включение сравнений, эпитетов, метафор. При этом выражение авторской позиции, пристрастности его сознания постоянно должно контролироваться логикой научного освещения проблемы, пониманием чувства меры в сочетании с научностью и авторской позицией.

Именно поэтому тексты преподавателя должны быть адресными и служить ориентиром для студентов. Их нельзя тиражировать для разных аудиторий. Приходится постоянно перепроверять ранее созданные тексты, дополнять их новыми сведениями, идеями, примерами, совершенствовать логику и композицию и – самое главное – постоянно обновлять задания.

6. В процессе работы с магистрантами возникла еще одна проблема, которая в студенческой аудитории 1990-х гг. возникала не так часто. В отличие от прежних юных студентов, кругозор людей взрослых намного шире. Не буду характеризовать всесторонне его особенности, отмечу лишь значительно большую начитанность магистрантов, которая побуждает и самого преподавателя, учитывая это, постоянно пополнять свои знания.

Например, в работах магистрантов, проходящих обучение по программе «Духовно-нравственное воспитание», неоднократно встречаются ссылки на Священное Писание, богословские труды св. Иоанна Дамаскина, св. Григория Нисского, св. Игнатия Брянчанинова, Феофана Затворника. На работы философов: Н. А. Бердяева, И. А. Ильина, В. Н. Лосского, В. В. Зеньковского, П. А. Сорокина и др. Уже одни эти ссылки побуждают отнестись с уважением к слушателям, которые, возможно, не знают начал педагогики (среди них есть люди с техническим, медицинским, экономическим образованием), но читали серьезные источники. Читали Н. Гумилёва, Э. Фромма, В. Соловьёва, Г. Федотова.

Возникает проблема не упрощения педагогической дисциплины, а расширения ее контекста, включения педагогического содержания в широкий общекультурный пласт гуманитарных знаний.

Заключение. Есть ли положительные результаты описанной работы? Наивно думать, что за период освоения небольшого количества тем (иногда их всего десять по учебному плану) преподаватель педагогики может совершить кардинальные изменения на уровне подготовки магистров и качества самостоятельно выполненных ими заданий. Но в целом, безусловно, наблюдается сближение позиций преподавателя и студентов. Ниже приведены суждения магистрантов, работавших в режиме E-LEARNING (2008–2017).

«Спасибо вам за подборку материалов, а точнее выделенных в них проблем, слов, понятий, которые уже “замылились” в педагогической среде, стали фоном докладов, или же – “на службе дня”, но не раскрытыми глубинно, т. к. самими нами до конца не понимаемыми. Сказали – написали, нашли, откопали, но не прожили, не применили к себе на практике, не углубились». Это очень тонкое наблюдение: слова «на службе дня». Слова правильные, их часто много, но они поглощают суть главного: в чем смысл деятельности педагога, соответствующий этим словам.

«Каждая лекция – настоящий клад, повод задуматься над серьезными вопросами, проанализировать не только материалы по курсу дисциплины, но и свой жизненный, профессиональный опыт, заглянуть “внутрь”, совершить открытия или утвердиться в значимых истинах духовно-нравственного воспитания, да и жизни в целом!»

«...еще раз спасибо Вам большое за лекции, столько всего полезного и нужного встретила я на страницах. Так легки для понимания были эти тексты и как глубоко они запали в душу. Честно сказать, моя душа совершенно не успокоилась, она снова встрепенулась и заволновалась со страстным желанием продолжить педагогическую деятельность. Очень надеюсь и верю, что с Божьей помощью и помощью моих дорогих сердцу и любимых педагогов выйдет из меня что-то стоящее. И что я смогу, отбросив все свои сомнения и волнения, попытаться продолжить реализовывать себя в научной деятельности и поступить в аспирантуру. Так трудно мне дается научный язык и так не просто усваивается теория. Что из всего этого получится, я не знаю. Но знаю одно точно, что все, что я почерпнула из Ваших лекций, не пропадет даром. Эти знания прочно засели в моей голове и вырываются наружу!»

«Вопросы, которые Вы ставите, безусловно требуют куда более глубокого и вдумчивого анализа, чем то, что я написала. Простите ради Бога за мысли, сформированные в неудобочитаемый текст и за неумение выражаться более кратко и емко».

«Спасибо Вам огромное за интересный курс, за знакомство с новыми материалами, с историями, именами, событиями. За задания, призывающие покопаться в себе, задуматься о чем-то важном. И, конечно, за безграничное терпение!»¹

¹ Автор не был инициатором отзывов о своей работе и предложенных заданиях. Отзывы, как правило, присылались после окончания курса на электронную почту автора.

Что же вдохновляет на этом труднейшем пути? Оставаясь один на один в своей «лаборатории невидимого труда», размышляешь о путях дальнейшей работы, перечитываешь уже оцененные работы, вспоминаешь те из них, которые стали минутами твоей радости... Чего я жду от будущей работы с магистрантами? Для обновления собственной работы думаю более тщательно изучить историю магистерского образования в России, опыт преподавания в различных вузах, программы магистерской подготовки; соотнести уровень преподавания с профессиональными компетенциями выпускников, ориентированных на совершенно определенные виды деятельности: педагогическая, научно-исследовательская, проектная, управленческая, культурно-просветительская. Эта ориентация поможет более строгому отбору содержания каждой темы и проектированию системы самостоятельных работ.

Время идет. Со времени выпуска первых магистрантов прошло уже более двадцати лет. Кем они стали? Чего достигли? Какой вклад внесли в развитие науки, производства, образования? Каковы достижения магистерского образования в целом? Вряд ли рядовой преподаватель вуза ответит на эти вопросы. Между тем развитие магистратуры требует большего внимания и анализа особенностей его функционирования как специфического уровня непрерывного образования; обсуждения образовательных программ, методов и методики преподавания, организации самостоятельной работы, различных видов практики, написания выпускной работы и т. д. Специального внимания требуют вопросы востребованности магистров на рынке труда, их удовлетворенности полученным образованием, квалификацией преподавателей, соответствием ожиданий от нового уровня образования и результатами обучения.

Список литературы

1. Магистратура: состояние и перспективы. Всероссийская научно-методическая конференция // Высшее образование в России. 2008. № 8. С. 28–61.
2. Пак Х. С., Давыдова А. А. Магистратура как ступень к научной деятельности в непрерывном образовании // Академия профессионального образования. 2015. № 6. С. 15–20.
3. Камышанова А. Е. Магистратура в системе высшего профессионального образования. URL: <http://rostjournal.ru/?p=226> (дата обращения 14.05.2017).
4. Бедный Б. И., Кузенков О. А. Интегрированные образовательные программы «Академическая магистратура – аспирантура» // Высшее образование в России. 2016. № 5. С. 21–32.
5. Высшее образование в России: очерк истории до 1917 года / Под ред. В. Г. Кинелева. М.: НИИВО, 1995; Иванов А. Е. Ученые степени в Российской империи. XVIII в. – 1917 г. М., 1994; Кричевский Г. Г. Магистерские и докторские диссертации, защищенные на юридических факультетах университетов Российской империи (1755–1918): Библиографический указатель. Ставрополь, 1998; Кузин А. Ф. Магистерская диссертация. Методика написания, правила оформления и процедура защиты: Практическое пособие для студентов-магистрантов. М., 2000.
6. Сорокин П. А. Требуемые условия получения степени магистра // Дальняя дорога. Автобиография. URL: <https://biography.wikireading.ru/143037> (дата обращения 14.05.2017).
7. Постановление Госкомвуза РФ от 10-08-93 42.
8. Гёте И.-В. Избранные сочинения по естествознанию. М., 1957. URL: http://sbiblio.com/BIBLIO/archive/gete_isbran/04.aspx (дата обращения 14.05.2017).

9. Эко Умберто. Как написать дипломную работу. Гуманитарные науки: Учебно-методическое пособие / Пер. с итал. Е. Костюкович. М.: Книжный дом «Университет», 2003.
10. Более подробно см.: Роботова А. С. Методология магистерского исследования // Высшее образование в России. 2006. № 1.
11. Шпет Г. Г. Философские этюды. М., 1994.
12. Власов В., Лукина Н. Авангардизм. Модернизм. Постмодернизм: терминологический словарь. СПб., 2005. С. 202–208.
13. Роботова А. С. О дисциплине ума в научно-педагогических текстах // Высшее образование в России. 2009. № 5; Роботова А. С. О математике для гуманитариев и эстетике научного текста // Вестник Герценовского университета. 2010. № 1.
14. Магистратура и Болонский процесс: Вузовский эксперимент: Научно-методическое пособие / Под ред. В. А. Козырева. СПб.: Изд-во РГПУ им. Герцена, 2006.
15. Баликоева М. И., Рубаева В. П. Организация самостоятельной работы магистрантов по иностранному языку в рамках профессионально-ориентированного обучения // Мир науки. 2016. Т. 4. № 3. URL: <http://mir-nauki.com/vol4-3.html> (дата обращения 14.05.2017).
16. Троянская С. Л. Савельева М. Г. Компетентностный подход к реализации самостоятельной работы студентов: Учеб. пособие. Ижевск, 2014. С. 23.
17. Наумова Л. К. Организация самостоятельной работы магистрантов (направление «Педагогика»): Автореф. дис... канд. пед. наук. СПб., 2006.
18. Роботова А. С. «Позерство слов и пружины смысла» // «Педагогические смыслы»: Научно-публицистический альманах кафедры педагогики. Вып. 1 / Гл. ред. А. С. Роботова. СПб., 2011. С. 7–9.