

**ЗАДАЧИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ В ПРЕДДВЕРЬЕ 2010 ГОДА  
(полемические заметки)**

Помните, как описывает Н. В. Гоголь въезд Чичикова в ворота губернского города?

«Въезд его не произвел в городе совершенно никакого шума и не был сопровожден ничем особенным; только два русских мужика, стоявшие у дверей кабака против гостиницы, сделали кое-какие замечания, относившиеся, впрочем, более к экипажу, чем к сидевшему в нем. “Вишь ты, — сказал один другому, — вон какое колесо! что ты думаешь, доедет то колесо, если б случилось, в Москву или не доедет?” — “Доедет”, — отвечал другой. “А в Казань-то, я думаю, не

доедет?” — “В Казань не доедет”, — отвечал другой. Этим разговор и закончился».

Мне этот разговор напоминает наши со-вещания и конференции, а также некото-рые публикации, посвященные процессу, который получил название — Болонский. Нельзя сказать, что мы не ждали измене-ний, обусловленных европейскими ини-циативами. Ждали, но надеялись, что «не доедет»...

Любопытно, что именно Россия одна из первых начала реализацию уровневого об-разования (мы его называли — многоуров-невым). Начала она задолго до европейских

инициатив. Идеи, концепции многоуровневого образования стали той питательной почвой, на которой «произрастали» тысячи статей, диссертаций, докладов, монографий... Казалось, что все уже обсудили, знаем, как и что надо модернизировать, чтобы не отстать (речь не идет о «перегнать») от других европейских государств. Казалось, что плодотворные идеи станут основой для создания такой системы высшего образования, которая позволила бы занять достойное положение среди других держав. Но как-то не сложилось...

И вот сейчас мы опять пытаемся «встроиться», «вжиться» в те условия, которые уже определяют развитие национальных систем образования. При этом опять пытаемся доказать «неперспективность и нерезультативность» тех конкретных задач, которые решает Европа.

До 2010 г. определены этапы реформирования, критерии оценки качества выполнения конкретных задач. Болонский процесс заставил европейские образовательные системы, имеющие вековые традиции, изменяться. Если обратиться к социологическим исследованиям, которые проводятся с 2004 г., то можно убедиться в том, что европейцев волнует будущее высшего образования не меньше, чем нас. Как полагают эксперты, главным становится вопрос о компетенциях выпускников вузов, их готовности к профессиональной деятельности<sup>1</sup>. В 2020 г. более половины выпускников европейских школ будут поступать в вузы. При этом полагают, что только 20% учебного времени в образовательных программах бакалавриата будет посвящено общей подготовке (а в магистратуре не более 12%). Главным становится формирование **профессиональных компетенций**. До 40% магистрантов будут учиться не в тех вузах, где они получили степень бакалавра. По прогнозам выпускник школ будет выбирать те образовательные программы, которые в большей степени ориентированы на практическое применение полученных в вузе умений. Кстати, подавляющее количество информации будет предлагаться студенту в электронном виде.

Речь идет о прогнозе, который, по мнению экспертов, определит стратегию развития конкурентоспособных университетов.

Главной и решающей признается ориентированность образовательных программ на рынок труда. Речь идет об уровне восприимчивости высшего образования к требованиям экономики. «В постиндустриальном мире образование — не только необходимое условие развития общества и каждой страны, оно стало мощной отраслью экономики, от успешного развития которой во многом зависит экономика в целом и, разумеется, культура страны»<sup>2</sup>. Не менее важным является развитие рациональной и плодотворной для вузов и работодателей взаимосвязи.

Сегодня уже трудно скрывать тот факт, что сохранение существующей системы высшего образования и ее основных характеристик требует значительно больших усилий, нежели чем для преобразования действующей системы. Понимание необходимости изменения некоторых параметров функционирования систем образования обусловило инициативу ряда государств в поиске новых механизмов обеспечения привлекательности и конкурентоспособности национальных систем образования. Надо признать, что интегративные процессы не диктуются «решениями» европейских министров высшего образования. Это социальный заказ общества, выполнение которого определит дееспособность и конкурентоспособность каждой национальной образовательной системы, каждого университета, каждого преподавателя.

Конкурентоспособность вуза определяется таким показателем, как его готовность и способность к «быстрой достройке специалиста», созданию условий для «самопроектирования» специалиста в соответствии с социальным заказом. С этой точки зрения возникает необходимость создания новой информационно-образовательной среды, ориентированной на построение целостной научной картины (такова специфика современной науки). Однако «целое» нельзя «выбрать» в учебнике или в лекциях преподавателя. Его можно только

выстроить на базе полученных знаний, а это предполагает новую организацию учебного процесса.

В соответствии с требованиями сегодняшнего дня компетентностная характеристика бакалавра/магистра является одной из составляющих общей характеристики специальности. Главным становится результат обучения. Результаты обучения могут быть заданы в виде описания того, что должен знать, понимать и/или уметь обучаемый по завершении образовательной программы (дескрипторы). Система дескрипторов является инвариантной, что облегчает сопоставление различных образовательных систем. В отличие от характерной для действующих государственных образовательных стандартов квалификационной модели компетентностная модель специалиста ориентирована на сферу профессиональной деятельности. Любой разработчик образовательной программы (программа в магистратуре является авторской) должен описать, каким набором компетенций должен обладать выпускник вуза, к выполнению каких профессиональных функций он должен быть подготовлен и какова должна быть степень его подготовленности к выполнению конкретной функции.

Разве такой подход противоречит отечественным традициям высшего образования? Мы и раньше четко определяли, какие знания должен получить наш выпускник, помня при этом, что знания могут быть как декларативными (*я знаю*), так и процедурными (*я умею работать на базе знаний*). Иное дело, что до сих пор мы спорим, какие знания определяют базу для профессиональной деятельности. Как правило, студенту не хватает прикладных знаний.

Как показал опыт, внедрение индивидуально-ориентированного учебного процесса положительно оценивается студентами, поскольку это дает объективную оценку их деятельности в течение каждого семестра, определяется их рейтинг, который расширяет их права (выбора профиля, программы магистратуры, зарубежной стажировки, получение именной стипендии и др.). Но

самым главным становится возможность индивидуальной работы каждого студента с преподавателем. Что это дает студенту? Формируется набор индивидуальных компетенций, без которых практически невозможно продолжение обучения в дальнейшем.

Мы, наконец, должны признать, что вуз (даже с богатыми традициями) не может *научить человека на всю жизнь*. Общество должно поощрять образование в течение всей жизни, поэтому так бесперспективны сегодня споры о том, сколько лет должен студент учиться, какие знания давать в вузе (фундаментальные или прикладные)...

Нельзя избежать реальной интеграции российского и европейского высшего образования, но нужно избежать системных ошибок в реформировании высшего профессионального образования. Обнаружить их можно только опытным путем.

Международные интеграционные процессы в образовательных системах различных стран обуславливают необходимость разработки и использования адекватных и эквивалентных инструментов и измерителей обучения. Сегодня многие университеты России ведут поиски и апробацию инструментов и измерителей обучения, которые способствуют при соблюдении академической автономности вузов международной «прозрачности» существующих национальных образовательных систем и квалификаций; совместимости с любой национальной/региональной образовательной системой, в которой может действовать (или не действовать) система кредитов. Использование и развитие существующих черт системы ECTS: кредитов, международного зачетного перевода, информационного пакета, регистрации оценок знаний и т. д. обуславливают совместимость с общеевропейским «Приложением к дипломам» (Diploma Supplement), что объясняет и делает прозрачными академические и профессиональные квалификации высшего образования.

Дескрипторы квалификации (Дублинские дескрипторы), которые были разработаны в рамках Совместной инициативы в

области качества образования (JQI), включают общие компетенции (навыки и знание) и свойства такие, как способность учиться, способность для анализа и синтеза и т. д. В рамках европейских инициатив предложен список из 30 общих компетенций, а также специфические результаты в каждой из областей обучения.

Анализ действующих государственных образовательных стандартов подготовки бакалавров и магистров свидетельствует, что заложенные параметры оценки готовности специалиста очень трудно диагностировать. Проблема оценки качества подготовки волнует сегодня не только университетское сообщество, но и студента. Нет сомнений, что изменился наш «субъект образования», его нравственные и образовательные императивы. Меняются стратегии получения образования. Студент требует не просто качественного образования, но и оптимизации сроков его получения, эффективности использования различных методик, позволяющих одновременно осваивать несколько образовательных областей знаний. Наступает время, когда сам студент в большей степени заинтересован в получении качественного (рейтингового) диплома. И эта тенденция становится очевидной.

Между тем преподаватель до сих пор ориентирован в своей деятельности только на ту часть, которая обозначена как аудиторная. Самостоятельная работа — вне поля организационной деятельности преподавателя (*если честно признаться, не по его вине*).

Анализ программ дисциплин показывает, что подавляющее их количество направлено на единую целевую установку — **передать знания в соответствующей области знаний**. Допустим, что дали знания по 60 дисциплинам, а дальше? Как проверить их «продуктивный» потенциал (не как частных (точечных) знаний, а как систему профессиональных знаний) в подготовке специалиста?

Это означает, что преподаватель сам должен сегодня учиться не столько транслировать знания, сколько готовить студента (да и себя) к их деятельностному овладе-

нию. Не секрет, что многие преподаватели формируют образовательную стратегию по тому опыту, который они имеют как бывшие студенты. А отсюда уверенность, что студенту нужны качественные лекции и учебник (желательно один). А ведь на самом деле в настоящее время назрела необходимость смены форм и методов организации учебного процесса (особенно в магистратуре).

Для успешной реализации уровневой подготовки специалиста необходимо, **во-первых**, разработать эффективную диагностику уровня и качества подготовки специалиста каждого уровня и каждой ступени. Требования к уровню подготовленности специалиста определены, а как определить уровень его готовности на практике, предстоит еще продумать.

**Во-вторых**, нужны принципиально новые подходы в создании гибкой и мобильной системы дополнительного (включенного) образования, направленной как на удовлетворение запросов конкретного региона, так и образовательного субъекта. **В-третьих**, необходима апробация новых диагностирующих материалов, созданных на базе информационных технологий. **В-четвертых**, предстоит создать единый банк контрольно-измерительных материалов для проверки остаточных знаний не только по дисциплинам, но и по образовательным модулям.

В любом случае введение системы зачетных единиц предполагает изменение единицы расчета трудоёмкости освоения образовательных программ, а также перестройку организации учебного процесса. Перестройка организации учебного процесса направлена на обеспечение свободы выбора студентом индивидуальной образовательной траектории, определяемой индивидуальным учебным планом. При этом нам необходимо оперативно разработать систему нормативных документов, определяющих принципы построения учебного процесса с использованием зачетных единиц, регламентирующих методы аттестации студентов с использованием балльно-рейтинговых систем, методику расчета

учебной нагрузки преподавателей, порядок записи студентов на дисциплины, формирование учебных групп, введение службы академических консультантов и т. д. Не менее важным становится и введение так называемой «нелинейной» схемы организации учебного процесса.

Краеугольным же камнем при переходе к системе зачетных единиц является коренная перестройка организации учебного процесса в вузе. Важно правильно оценить степень готовности к такой неформальной операции и подготовиться к следующей этапу — изменению системы оценок знаний студентов. Эта процедура предусматривает переход в рамках эксперимента на многобалльную систему оценок, которая должна быть связана с рейтинговой системой вуза.

Как показывает опыт введения кредитных систем на факультетах, объемы учебной нагрузки в учебном плане для разных дисциплин могут быть различными, в общем случае для студентов младших курсов две трети времени отводится на традиционные занятия с преподавателем, а  $1/3$  времени — на самостоятельную подготовку. Для студентов старших (выпускных) курсов уже не менее  $3/4$  времени, затрачиваемого на освоение дисциплины, отводится на самостоятельную подготовку.

Нужно обратить внимание на то, что если первоначально изменение учебного процесса было ориентировано на расширение мобильности студентов и создания «привлекательности Европейской системы образования», то в настоящее время цели и задачи несколько изменились. Внедрение компетентностного подхода означает изменение общей идеологии высшего образования. Государство должно создать равные стартовые возможности для каждого обучающегося, который должен быть заинтересован в получении качественного образования и от которого во многом зависит личное благосостояние и успешная реализация личных амбиций.

Внедрение компетентностного подхода потребует заново осмыслить место и роль различных структурных подразделений

вуза в организации учебного процесса, обновить методическое и информационное обеспечение, соответствующим образом оптимизировать внедрение образовательных технологий.

Вопрос о переводе образовательных программ на систему зачетных единиц (кредитов) приобретает технологический характер лишь в том случае, когда имеется соответствующая образовательная среда.

Весьма беглый обзор нормативно-правовой базы, в условиях которой начинается введение балльно-рейтинговой и нелинейной системы обучения, показывает, что в настоящее время их введение возможно лишь в ограниченном варианте, поскольку зачетные единицы предполагают междисциплинарный характер образовательных траекторий, большую маневренность при их формировании вплоть до создания модульной системы обучения. Требуются значительные изменения нормативно-правового обеспечения функционирования системы высшего профессионального образования.

Потребуется и новая организация контроля знаний, введение которой обусловлено не только необходимостью обеспечения качества обучения, но прежде всего изменившимся соотношением аудиторной нагрузки и самостоятельной работы, возросшим значением последней. К сожалению, мотивация студентов остается низкой из-за недостаточно разработанной системы контроля знаний.

Проведение экспериментов по внедрению новых принципов организации учебного процесса — очень важный и ответственный шаг, который позволяет не только отработать основные подходы к внедрению нового учебного процесса, но и своевременно определить проблемы и препятствия на этом пути.

Опрос студентов — участников эксперимента — в нашем вузе показал, что новая система организации учебного процесса студентам интересна, они охотно принимают участие в эксперименте, но в то же время и студенты, и преподаватели пока не в полной мере психологически готовы к

## Задачи высшего образования России в преддверье 2010 года...

---

переходу на новые условия оценки их деятельности. Этот факт обусловлен тем, что в российском образовании данная система не имела аналогов. Психологическая неготовность порождает желание уйти от решения текущих проблем и перейти к обсуждению неких последствий в будущем.

Признаю, что надо быть очень осторожными в процессе внедрения «чужого опыта». Но опыт позволяет обнаружить не

только чужие ошибки, но и не допустить своих. При этом надо осознать, что мы решаем не европейские задачи по реформированию высшей школы, а свои. Попытка решать эти задачи в отрыве от реальной действительности сделала наши реформы нерезультативными.

Вспомним еще раз Н. В. Гоголя: «Плачем горю не пособить, нужно дело делать».

### *Примечания*

1. The European higher education and research landscape 2020. Enschede, Center for Higher Education Policy Studies, Universite of Twente. 2004.

<sup>2</sup> Ашин Г. Стратегия России в постиндустриальном мире и элитное образование // Власть. 2008. № 1. С. 8.