

ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.14:330

Т.Ю. Барановская**НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВЕННЫХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ
РОССИЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

Рассматриваются условия и трудности перехода к компетентностно ориентированной образовательной модели высшей школы России. Дается анализ причин недостаточной мотивации студентов к получению отдачи от высшего образования и основных тенденций образовательного процесса.

Ключевые слова: компетентностно ориентированное обучение, человеческий капитал, информационная теория фильтра, открытое образовательное пространство, инновационно-предпринимательская модель университета.

Формулировать современные запросы к сфере образовательных услуг способен в конечном счете рынок труда, поэтому результативность проведения реформ в образовании следует измерять по показателям его качества, доступности и соответствия потребностям данного рынка. Хотя сфера высшего образования и представляет собой особый мир в реальном мире, но внешние, не совсем понятные пока ветра перемен проникают и в эту крепость. Возможна ли модернизация в высшем образовании или она выльется в худшем случае в имитацию, а в лучшем – в мобилизацию?

Как известно, модернизация никогда не осуществляется по доброй воле, поскольку издержки перехода всегда больше издержек функционирования системы. На роль концептуального стержня современной образовательной политики претендует компетентностный подход, хотя до сих пор продолжают дискуссии о содержании понятия «компетентность» применительно к результатам высшего образования. В общем плане компетентность интерпретируется как деятельная способность выпускников вузов работать в среде с высоким уровнем неопределенности, т. е. в знакомых и незнакомых трудовых ситуациях. Соответственно в учебном процессе в цепочке «знания – умения – навыки» упор смещается на последний элемент. По мнению многих, для высшего образования это означает парадигмальный сдвиг «от предметоцентричности к студентоцентричности».

Переход к компетентностно ориентированному обучению требует преобразования внутренней среды вуза, включающего прежде всего: 1) новое формулирование целей и результатов образования; 2) новые технологии обучения, контроля и оценивания; 3) новые способы взаимодействия между преподавателями и студентами и между самими студентами, а также изменения внешних отношений (вуз – школа; вуз – государство; вуз – регион; вуз – рынок труда). Самое важное, чтобы все элементы образовательного процесса были нанизаны на нить осознанной мотивации студента к получению знаний, навыков, развитию личностных качеств (инициативности, ответственности,

целеустремленности, организованности, самостоятельности), которые в совокупности и определяют формирование компетенций. В свою очередь, мотивация к учебе студента напрямую связана с его целеполаганием получения высшего образования.

Каковы же стимулы получения высшего образования в России? Как известно, существуют два основных подхода к оценке отдачи от образования: 1) с позиции теории человеческого капитала; 2) с позиции информационной теории фильтра. В соответствии с первым подходом человеческий капитал является и частным, и общественным благом, поскольку не только обуславливает более высокую производительность (за счет развития способностей) и зарплату профессионально грамотных и образованных работников, но и выступает источником новых идей и инноваций, а также фактором, облегчающим их восприятие и распространение. Согласно второму подходу система высшего образования, фильтруя выпускников, позволяет им лишь получить сигнал о своих природных способностях, которые существуют до и помимо обучения, т. е. не повышает человеческий капитал обучающихся, а лишь отсеивает менее способных. Способности, являясь психолого-физиологической характеристикой личности, формируются и совершенствуются в основном вне сферы формального образования. Диплом всего лишь удостоверяет более высокую потенциальную производительность закончивших вузы и фактически служит «пропуском» на лучшие рабочие места.

В России практика плохо подтверждает первую теорию. Эксперты в сфере образования утверждают, что эффект от вложения в образование (если специалист будет использовать полученную квалификацию) составляет 1100% в течение жизни, при этом около 2/3 от этого дохода получает общество, а не сам специалист. По формальным признакам российская рабочая сила – одна из самых высокообразованных в мире. Если опираться на представительные оценки человеческого капитала в России (накопленное число лет обучения, распределение населения по уровню образования), она лишь незначительно отстает от США и опережает большинство стран ОЭСР. Если же отталкиваться от денежных оценок, построенных на капитализации заработков, запас человеческого капитала составит лишь 10–20% от уровня США [5]. Это свидетельствует о процессах не просто обесценения (связанного с трансформацией экономики России), но и деградации, «ржавления» человеческого капитала (более длительного процесса, обусловленного невостребованностью значительной части профессиональных знаний в силу формирования ложной системы стимулов, искажающей реальные потребности экономики и притягивающей работников в сферы деятельности с относительно высокой и быстрой финансовой отдачей). По данным Центра содействия трудоустройству выпускников ТГУ, лишь 44 % работают по специальности (к слову, за рубежом считается нормальным, когда только 1% работает не по специальности).

Тенденция автономизации образовательной динамики, мало связанной с процессами реструктуризации экономики, накладывается на тенденцию избыточности образования по отношению к той квалификации, которая реально необходима для работы по избранной профессии у значительной части

российских работников [3]. Еще одна характерная черта высшего образования в России, связанная с предыдущими, – «веерная» ориентация выпускников на широкий профиль профессиональных компетенций, дающая возможность «лабиринтировать» в зависимости от оплаты труда, престижа работы, но приводящая к исчезновению фактора истинного призвания человека в жизни.

Данные тенденции можно рассматривать в свете отражения теории фильтра (образование как средство отбора). Результаты исследований А.В. Аистова свидетельствуют о доминировании фильтрующей роли образования в России в сфере наемного труда, особенно в неконкурентном государственном секторе экономики [1]. Однако и фильтрующая роль образования в России также снижается, что обусловлено главным образом повышением общедоступности и платности высшего образования (около 70 % студентов учатся на платной основе). Одновременно причиной и следствием затухания фильтрующей функции является «дипломомания», стремление получить не один диплом о высшем образовании (не имеющий уже высокой информационной ценности), а второй и даже третий. Идея «образования длиною в жизнь и шириною в жизнь» приобретает в данном контексте совсем иной, нежелательный смысл. Сбор образовательных «фантомов», обесценение образовательного сигнала затрудняют процедуры скрининга и для работодателей, вынужденных при отборе персонала больше апеллировать к опыту, а не к образованию работников, и чаще опираться на личные рекомендации.

Таким образом, не совсем понятно, в чем состоит ценность высшего образования в России как для экономики, так и для студентов, если не работают в должной мере ни теория человеческого капитала, ни теория отбора? Для страны пока ощутимой ценности нет: сохраняется и усиливается опасность быть «кузницей кадров» и благотворительным поставщиком интеллектуальных элитных ресурсов в наиболее сильные и богатые страны и одновременно содержанием дорогого неэффективного балласта дипломированных «переучек и недоучек». Один из основных путей избежания такой опасности видится в формировании новой инновационно-предпринимательской модели университетов и превращении их в эпицентры регионального развития по типу кластерного принципа организации социально-экономической деятельности в регионах. Региональный кластер, включающий сеть независимых компаний, организаций, создателей технологий, знаний и ноу-хау (университеты, НИИ, инжиниринговые компании, бизнес-инкубаторы и т.д.), – возможная перспектива развития Томска.

Гипертрофированный устойчивый спрос российского населения на программы высшего образования без учета спроса и предложения на рынке труда, все больше финансируемый за собственный счет, можно объяснить тем, что существует социальный стереотип ценности высшего образования как условия устойчивого социального положения индивида в обществе, сформированный у старшего поколения. Кроме того, высшую школу можно рассматривать как определенный «социальный лифт», дающий шанс более успешного прыжка во взрослую жизнь. Вот только в России часто этот лифт используется не по назначению – добраться до определенного, более высокого этажа, а просто чтобы «покататься». Экстенсивная активность студентов

не может не сказаться на снижении качественной компоненты образования. В стране набирает силу тенденция сокращения собственных усилий учащихся в получении знаний и навыков. Стремление «малой кровью» получить диплом о высшем образовании ведет к разрастанию системы заочного и вечернего образования. По сравнению с 1995–1996 гг. доля студентов, получающих очное образование, сократилось в 2006–2007 гг. с 62,8 до 49 % [5].

Кроме того, среди студентов очного отделения распространено совмещение учебы и работы. Если раньше студенты интенсивно учились и на старших курсах немного подрабатывали, то сейчас зачастую они после второго курса работают и немного подучиваются, причем больше всего страдают непрофильные дисциплины. Многочисленные опросы показывают, что до окончания вуза на регулярной основе начинают работать 50–75% студентов (эта специфическая особенность России резко контрастирует с практикой большинства развитых стран, где интенсивность учебы этого просто не позволяет, к тому же там существуют правовые ограничения по найму на работу учащейся молодежи) [5].

Можно обратить внимание еще на один «неправильный вектор» развития активности значительного числа студентов – новая волна чрезмерного увлечения общественной работой (формирование добровольных дружин наведения порядка, строительных отрядов, участие в профсоюзной, благотворительной деятельности, в разнообразных конкурсах и т.д.). Это оттягивает студента от его основной учебной деятельности, что является непозволительной роскошью в современный технологический век, когда требуются не дилетанты, а профессионалы. Понятно, что для рьяно участвующих в подобной деятельности студентов это своеобразная «подстраховка», отражающая желание связать свой карьерный рост с социальными, государственными структурами (явно выраженная смещенность от деловых услуг в пользу социальных – общая тенденция в России).

Получается, что в большинстве российских вузов полноценно учатся не 4–6 лет, а 2–3 года, учитывая также и то, что в первый год приходится заново проходить школьную программу. В таких условиях заявка на инновационную роль российских вузов может оказаться пустым звуком и вступление в Болонскую систему ничего не изменит, поскольку в процессе признания дипломов в европейском пространстве более важен не юридический, а брендовый аспект. В условиях отсутствия барьеров входа на рынок высших образовательных услуг и низкого уровня школьного образования рассчитывать на какие-то прорывы бессмысленно. Возникает вопрос о целесообразности и возможности радикальных трансформаций в отечественной системе высшего образования. Могут ли в таких условиях развиваться плодотворные отношения преподавателей и студентов?

Профессиональная ситуация современного преподавателя высшей школы постоянно усложняется в силу следующих основных причин:

1. Углубление разрыва между сравнительно небольшой группой сильных и хорошо мотивированных на учебу студентов и растущим количеством слабо успевающих, мало и вообще не мотивированных на получение знаний учащихся. Результатом этих диспропорций является вынужденное замедле-

ние и упрощение учебного процесса и, как следствие, снижение мотивации сильных студентов на получение качественного образования.

2. Несоответствие между скудной государственной экономической поддержкой вузовского образования и стремлением государства сохранить над ним «удушающий» содержательный контроль с жесткими ФГОС ВПО.

3. Тенденция наращивания свободного образовательного контента в условиях несомненного информационно-сетевого приоритета молодого поколения [4]. Это имеет разнообразные следствия. Педагогическая деятельность все больше утрачивает авторство и личностно-ценностную направленность. С одной стороны, выбор студента в пользу образовательно-коммуникационных возможностей компьютерной сети вместо непосредственного взаимодействия с преподавателем ведет к исчезновению педагогического авторитета и деперсонализации педагогического труда. С другой стороны, неупорядоченное взаимодействие студентов с огромными подвижными массивами информации несет в себе большой риск для развития его когнитивных способностей. Открытость доступа практически к любым требуемым учебным сведениям порождает серьезный риск имитации образовательного продукта (полученных, а не «скачанных» знаний), поскольку виртуальные технологии не требуют от пользователя никаких внутренних усилий. Поэтому открытое образование остро нуждается в смене форм контроля и оценки студентов. Они должны быть как можно меньше связаны с воспроизведением (безличностным предъявлением преподавателю) готовых порций знания и как можно больше основываться на социализации (общественном предъявлении реального результата) и коммуникации, обратной связи в студенческих группах. На уровне столь популярного сейчас тестирования может быть оставлена лишь проверка минимума базовых знаний и рутинных процедур.

4. Одна из самых важных проблем в системе высшего образования – ясное понимание конечной цели обучения, прежде всего у самого преподавателя, которая обуславливает содержание и формы учебного процесса. Применительно к экономической теории компетентностная стратегия, вероятно, не всегда оправдана. Компетентностная и знаниевая образовательные модели относятся к системам различного уровня обобщения, и в литературе ведется много споров об их достоинствах и недостатках применительно к разным факультетам и разным образовательным целям. Не вдаваясь в подробности дискуссий, отметим, что сторонники классического образования считают, что самым важным оказывается не сумма навыков и компетенций, а само по себе умение переучиваться, меняться на основе фундаментальных знаний. Поэтому самым главным в образовании становится как раз то, что сегодня никак нельзя непосредственно применить на практике, к тому же фундаментальные знания практически не подвержены информационной инфляции. Но вопрос в том, где найти грань, отделяющую фундаментализм экономической теории от схематизма?

Хотя провозглашаемая главная задача экономической науки – формирование у студентов экономического мышления и целостного видения хозяйственных процессов, фактически в Госстандартах образования произошел переход к новой идеологизированной схоластике, отличающейся большей ма-

тематизацией, но так же далекой от реальной жизни, как и старая советская политэкономика. Пока позволяли аудиторные часы, преподаватели, ощущающие ограниченность экономики, стихийно включали в курс элементы институционализма и трансформационных проблем России. Глобальный экономический кризис еще раз со всей очевидностью показал, что нет «писанных под копирку» рецептов выхода из него без учета институционального контекста данной страны. Академизм в обучении превращается в информационно-репродуктивную модель трансляции готового знания и еще более усиливает умственное потребление студентов. В лучшем случае вместо образованности (осознанности и понимания) формируется обученность студентов, а в худшем – полная потеря интереса к предмету и «вертикаль потухших глаз» (особенно в условиях урезания аудиторных часов на экономику и сохранения набора требований образовательных стандартов в русле экономики). Мотивация студента в этом случае сводится к созданию минимальной видимости соответствия требованиям преподавателя и деканата, а формируемое мировоззрение становится в дальнейшем не самым желательным дополнением к характеру. Чтобы экономические знания не превращались в мусор после сдачи экзамена, а являлись «оборотным капиталом», необходимым ресурсом для дальнейшего творческого роста студентов, смычка теории и практики (не понимаемая буквально, в узко прикладном аспекте, а путем моделирования реальной среды, в которой живут студенты) должна присутствовать во всех формах учебного процесса.

Поэтому так необходим постоянный поиск путей истинного, а не имитационного вопросно-ответного, двустороннего равноправного взаимодействия студентов и преподавателей, чтобы экономическая теория не превратилась окончательно в «довесок» к профессиональному образованию. Главная трудность, однако, заключается в нахождении новых активных методов обучения в условиях сокращения аудиторных часов на неэкономических факультетах.

Литература

1. Аустов А.В. О фильтрующей роли образования в России // Экономический журнал Высшей школы экономики. 2009. Т. 13, № 3.
2. Зборовский Г.Е. Высшее образование как диалог: размышления социолога // Высшее образование в России. 2009. № 8.
3. Капелюшников Р. Структура российской рабочей силы: особенности и динамика // Вопросы экономики. 2006. № 10.
4. Колесникова И.А. Открытое образование: перспективы, вызовы, риски // Высшее образование в России. 2009. № 7.
5. Соболева И. Парадоксы измерения человеческого капитала // Вопросы экономики. 2009. № 9.