

С. Д. СМИРНОВ

**ПЕДАГОГИКА
И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ
ОТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ К ЛИЧНОСТИ**

Рекомендовано

*Советом по психологии Учебно-методического объединения университетов РФ
в качестве учебного пособия для студентов, обучающихся
по направлению и специальностям психологии*

2-е издание, переработанное и дополненное

УДК 37.015.3(075.8)

ББК 88.4я73

С 50

Рецензенты:

доктор психологических наук, академик РАО, профессор *Е. А. Климов*;
доктор педагогических наук, академик РАО, профессор *Г. Н. Волков*

Смирнов С. Д.

С 50 Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Сергей Дмитриевич Смирнов. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 400 с.

ISBN 5-7695-2491-X

В книге освещены основные разделы курса «Педагогика и психология высшего образования», который читается во многих вузах. Дается краткий очерк истории и современного состояния высшей школы в России, анализируются тенденции развития высшего образования за рубежом. В систематической форме излагаются психолого-педагогические проблемы обучения в высшей школе. Наиболее развернуто представлены такие разделы, как психология деятельности, психология личности, психодиагностика в высшей школе, развитие творческого мышления в обучении, активные методы обучения, технические средства обучения, специфика профессиональной деятельности преподавателя вуза.

Для студентов высших учебных заведений. Может быть интересно и полезно аспирантам, преподавателям высших учебных заведений, слушателям факультетов повышения квалификации, педагогам.

УДК 37.015.3(075.8)

ББК 88.4я73

*Оригинал-макет данного издания является собственностью
Издательского центра «Академия», его воспроизведение любым способом
без согласия правообладателя запрещается*

© Смирнов С. Д., 2001

© Смирнов С. Д., 2005, с изменениями

© Образовательно-издательский центр «Академия», 2005

© Оформление. Издательский центр «Академия», 2005

ISBN 5-7695-2491-X

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	3
Введение	9
Основные задачи курса «Педагогика и психология высшего образования»	9
О предмете педагогики	10
Предмет педагогики высшего образования и структура учебного пособия	13
О предмете психологии высшего образования	15
Глава 1. Краткая история и современное состояние высшего образования в России	17
1.1. Зарождение и основные тенденции развития высшего образования в России (XVII – начало XX в.)	17
1.1.1. Первые высшие учебные заведения в России	17
1.1.2. Педагогическая практика и педагогические идеи в системе образования в России в XVIII – XIX вв.	19
1.2. Система высшего образования в советский период	25
1.2.1. Особенности развития высшего образования в России и СССР между Первой и Второй мировыми войнами	25
1.2.2. Восстановление системы высшего образования, его качественная и количественная динамика после Великой Отечественной войны	28
1.3. Современные тенденции развития высшего образования за рубежом и перспективы российской высшей школы	31
1.3.1. Высшая школа индустриально развитых стран после Второй мировой войны	31
1.3.2. Болонская декларация и Болонский процесс	35
1.3.3. Перспективы развития высшей школы в Российской Федерации	38
1.3.4. Проблема непрерывного образования	46
Глава 2. Психология деятельности и проблемы обучения в высшей школе	53
2.1. Общие понятия о деятельности	53
2.1.1. Деятельность как философская категория	53
2.1.2. Психологическая структура деятельности и «деятельностная» трактовка психики	55
2.1.3. Составляющие сознания	59
2.2. Деятельность и познавательные процессы. Познание как деятельность	61

2.2.1. Функциональная структура познавательных процессов и понятие «образ мира»	61
2.2.2. Учение как деятельность	67
2.3. Теория планомерного формирования умственных действий и понятий как пример последовательного воплощения деятельностного подхода к обучению	70
2.3.1. Общие положения	70
2.3.2. Этапы формирования умственных действий и понятий	72
2.3.3. Типы ориентировочной основы действия или типы учения	75
2.3.4. Возможности и ограничения использования метода планомерного формирования умственных действий и понятий в высшей школе	78

Глава 3. Психология личности и проблема воспитания

в высшей школе	82
3.1. Что такое личность?	82
3.1.1. Вводные замечания	82
3.1.2. Личность как психологическая категория	83
3.1.3. Личность и деятельность	85
3.1.4. Личность, индивид, индивидуальность	88
3.2. Строение личности	96
3.2.1. Вводные замечания	96
3.2.2. Потребности и мотивы	98
3.2.3. Эмоциональная сфера личности	102
3.2.4. Воля	105
3.2.5. Темперамент	106
3.2.6. Характер	115
3.2.7. Способности	122
3.3. Развитие личности	128
3.3.1. Вводные замечания	128
3.3.2. Движущие силы, условия и механизмы развития личности	132
3.4. Психологические особенности студенческого возраста и проблема воспитания в высшей школе	153

Глава 4. Развитие творческого мышления студентов в процессе обучения

обучения	163
4.1. Вводные замечания	163
4.2. Критерии творческого мышления. Творчество и интеллект	164
4.3. Методы стимуляции творческой деятельности и понятие творческой личности	168
4.4. Развитие творческого мышления в процессе обучения и воспитания	171

Глава 5. Цели, содержание, методы и средства обучения

в высшей школе	175
5.1. Цели и содержание обучения	175
5.1.1. Теоретический анализ понятий «научение», «обучение», «образование»	175

5.1.2. Цели обучения и принципы построения содержания обучения в высшей школе	185
5.2. Организационные формы обучения в вузе	194
5.3. Классификация методов обучения и воспитания	197
5.4. Активные методы обучения	198
5.5. Технические средства и компьютерные системы обучения	210
5.5.1. Общие положения	210
5.5.2. Технические средства предъявления информации (ТСПИ)	214
5.5.3. Технические средства контроля	220
5.5.4. Технические средства управления обучением (ТСУО)	226
5.5.5. Вспомогательные компьютерные учебные средства	237
5.5.6. Интернет в обучении. Средства дистанционного обучения	240
5.5.7. Некоторые практические советы преподавателю по использованию технических средств в учебном процессе	243
Глава 6. Психодиагностика в высшей школе	249
6.1. Психодиагностика как раздел дифференциальной психологии	249
6.2. Малоформализованные и высокоформализованные психодиагностические методики	252
6.3. Психодиагностика как психологическое тестирование	254
6.4. Из истории использования психодиагностики для решения проблем высшей школы	259
6.5. Психодиагностика как специальный психологический метод	263
6.6. Корреляционный подход как основа психодиагностических измерений	267
6.7. Классификация психодиагностических методов	269
6.7.1. Номотетический и идеографический подходы	269
6.7.2. Типы психологических показателей	272
6.7.3. Тесты интеллекта	275
6.7.4. Тесты способностей	281
6.7.5. Тесты достижений	287
6.7.6. Проблема умственного развития в связи с успешностью адаптации в высшей школе	292
6.7.7. Личностные тесты	293
6.7.8. Проективные техники	299
6.7.9. Анкеты и опросники	301
6.7.10. Психофизиологические методы	303
6.8. Психодиагностика в контексте обследования групп студентов и преподавателей в высшей школе	304
6.9. Влияние условий тестирования на выполнение тестов способностей, интеллектуальных и личностных тестов	314
6.10. Компьютеризация психодиагностических методик	316

Глава 7. Анализ профессиональной деятельности преподавателя вуза и проблема педагогического мастерства	320
7.1. Вводные замечания	320
7.2. Анализ профессиональной деятельности преподавателя вуза	321
7.3. Структура педагогических способностей	322
7.4. Установки преподавателя и стили педагогического общения	330
7.5. Психологическая служба вуза	338
Глава 8. Психологические факторы успешного обучения студентов в вузе	341
Заключение	361
Библиография	364
Предметный указатель	378
Указатель имен	386

ПРЕДИСЛОВИЕ

В психологии издавна закрепились такие понятия, как «психология искусства», «психология труда», «психология спорта», «психология мышления» и т. п. Они используются для краткого обозначения совокупности психологических проблем, закономерностей, феноменов, характерных для художественной, трудовой, спортивной или мыслительной деятельности человека. В таком контексте понятны и правомерны выражения «психология высшей школы», «психология высшего образования», в самом первом приближении указывающие область психологических проблем, возникающих в сферах человеческой деятельности, обеспечивающих функционирование системы высшего образования (прежде всего деятельности учения и преподавания).

Более строгие определения предметов психологии высшей школы, представляющей собой раздел педагогической психологии, и педагогики высшей школы будут даны ниже. Но уже в предисловии необходимо сказать несколько слов о правомерности объединения в одной дисциплине предметов двух разных наук — педагогики и психологии. Предварительно полезно напомнить известную классификацию наук, предложенную философом Б. М. Кедровым [1981. — С. 76]¹. Согласно ей психология занимает центральное место в системе наук и расположена в середине условного треугольника, углы которого отведены философии, общественным наукам и естествознанию. Между полюсами философии и естествознания расположены математические науки, между естествознанием и общественными науками — технические науки и медицина, а между общественными науками и философией — педагогика. Наряду с техникой и медициной она является не фундаментальной, а прикладной наукой. В ее задачи входит использование фундаментальных знаний, добытых психологией, биологией, общественными науками применительно к решению проблем обучения и воспитания.

Вряд ли кто-то возьмется оспаривать утверждение, что в ряду дисциплин, на которые опирается педагогика, психология занимает особое, центральное место. Цели и содержание образования, методы и средства обучения, организационные формы учебной деятельности, индивидуализация и дифференциация обучения, воспитание творческой личности, специфика преподавательского труда — ка-

¹ В квадратных скобках дается источник используемой или дополнительной информации, согласно списку литературы, с указанием года издания.

кой бы педагогической проблемы мы ни коснулись, тут же всплывает ее психологический контекст, обнаруживается синкретическая слитность педагогического и психологического знаний.

Поэтому если педагогика хочет опираться на науку, а не ограничиваться самоочевидными истинами, подсказываемыми здравым смыслом, она почти неизбежно превращается в «психопедагогику» [Стоунс Э. — 1984]. Разумеется, здесь необходимо чувство меры, которое должно предотвратить растворение знания педагогического в знании психологическом, пусть даже и имеющем важное прикладное значение для теории и практики обучения и воспитания.

* * *

Педагогика и психология высшей школы как самостоятельная дисциплина сложилась в системе институтов и факультетов повышения квалификации преподавателей вузов, хотя отдельные исследования по данной проблематике проводились еще в XIX в. Одна из первых программ для слушателей ФПК и аспирантов по курсу «Основы педагогики и психологии высшей школы» была подготовлена под руководством А. В. Петровского в 1981 г. на кафедре педагогики, психологии и методики преподавания в высшей школе в Московском университете. В 1986 г. под редакцией А. В. Петровского вышло в свет учебное пособие «Основы педагогики и психологии высшей школы». Еще раньше были изданы учебные пособия М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбовича «Психология высшей школы» (Минск, 1978); «Основы вузовской педагогики» под ред. Н. В. Кузьминой (Л., 1972); С. И. Архангельского «Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы» (М., 1980). Содержательные публикации по отдельным разделам педагогики и психологии высшей школы были изданы в Ленинграде, Казани, Воронеже, Иркутске, Ярославле, Ростове на Дону и других центрах психолого-педагогической науки в стране (см. список литературы).

В конце 80-х годов курс «Основы педагогики и психологии высшего образования» был введен в качестве электива для аспирантов и соискателей всех специальностей. Соответствующая программа была утверждена Госкомитетом по народному образованию в 1988 г.

* * *

Объем данного учебного пособия не позволяет охватить все разделы типовой программы курса «Педагогика и психология высшего образования». При отборе материала для пособия автор руководствовался не принципом полноты охвата проблематики данной дисциплины, а стремлением отразить наиболее актуальные вопросы педагогики и психологии высшего образования, описать основные тен-

денции ее развития на современном этапе. Еще одним важным критерием при отборе материала было стремление избежать общих мест, повторения тривиальных истин, рассуждений, опирающихся не на науку, а на элементарный здравый смысл, которыми так богаты учебники и учебные пособия по педагогике. Но именно здравый смысл подсказывает, что самоочевидные положения, которые может формулировать практически любой грамотный человек и которые выдаются за достижения педагогической мысли, лишь дискредитируют эту науку в глазах студента или другого читателя, не лишённого способности мыслить самостоятельно.

Автор искренне стремился избежать столь характерных для педагогики тривиальных выводов. В результате пришлось вообще отказаться от обсуждения некоторых проблем или целых разделов, при изложении которых основное место занимают, как правило, именно самоочевидные истины. Соответственно, читатель найдет гораздо более развернутое (чем это принято в учебных пособиях по педагогике и педагогической психологии) изложение тех фундаментальных положений психологической науки, которые играют ключевую роль в педагогических приложениях. По мнению автора, к ним относятся психология деятельности, психология личности, психология творчества (именно в творчестве синтез деятельностного и личностного начал — при доминирующем значении второго — выражен наиболее полно) и психодиагностика, приложение которой к решению педагогических проблем требует теоретической грамотности и специальной методической подготовки.

Существует еще одна веская (а может быть, и самая главная) причина, по которой в настоящем пособии широко представлены перечисленные выше разделы общепсихологического знания. Курс по педагогике и психологии высшей школы читается в основном для слушателей факультетов повышения квалификации преподавателей вузов и аспирантов, которые вообще не изучали психологию или изучали так давно и в такой форме, что сохранившиеся знания совершенно недостаточны для понимания психолого-педагогических проблем высшего образования без актуализации основных элементов общепсихологического знания.

Основная тенденция последних лет заключается в последовательной деидеологизации содержания и гуманизации целей высшего образования. На первый план вместо задачи подготовки специалистов в соответствии с потребностями народного хозяйства выдвигается задача удовлетворения духовных запросов людей на образовательные услуги определенного уровня и качества. В итоге происходит постепенное смещение центра психолого-педагогических исследований и приложений от деятельностно-центрированной к личностно-центрированной проблематике. Соответственно, проблемы деятельности и деятельностные концепции уступают центральное место проблемам и концепциям личности. Эта тенденция служит свое-

образным ответом на давний спор среди отечественных психологов и философов: можно ли все человеческое в человеке объяснить исходя из представлений о его деятельностной сущности или, напротив, личностное начало не может быть полностью выведено из деятельностного (или, что то же самое, сведено к нему).

В последнее время все более начинает возобладать вторая точка зрения. Но из признания несводимости личностного начала в человеке к деятельностному вовсе не следует вывод о том, что принцип деятельности является неверным, устаревшим или совершенно непригодным для изучения и понимания личности. Речь идет совсем о другом. Каждый из подходов имеет свои преимущества и свои ограничения, оказывается более эвристичным и эффективным для решения одного типа задач и, соответственно, менее эффективным для решения задач другого типа. Понятийный аппарат, разработанный в теории деятельности, хорошо схватывает и описывает те процессы, в которых проявляется зависимость психики (в том числе и личностных характеристик) от деятельности.

Сюда относится и весь комплекс проблем, описываемых на «языке деятельности» как «распредмечивание» человеком предметного мира, культурных норм и ценностей, «присвоения» всего, что создано в ходе исторического развития общества. Теория деятельности получила широкое распространение в педагогике и педагогической психологии именно потому, что позволяет эффективно решать многие задачи обучения. Деятельностные теории учения по праву доминируют в современной дидактике.

Но когда встает вопрос об источниках и механизмах творчества, вклада отдельного человека в культуру, то при их описании и объяснении аппарат теории деятельности обнаруживает свою принципиальную ограниченность. Уникальность и неповторимость личности, ведущая роль бессознательного в творческих актах не могут быть раскрыты с помощью понятий, выведенных из деятельности.

Разумеется, в любом творческом акте присутствует сильно выраженная деятельностная составляющая и деятельностный подход к изучению творчества правомерен и часто весьма плодотворен. Но толкование творческого акта только как деятельности оставляет за бортом самое существенное — источники творчества, лежащие в области бессознательного.

В психологической теории деятельности А. Н. Леонтьева на первый план выдвигается предметность деятельности, состоящая в способности субъекта воспроизводить в деятельности логику предмета, подчинять ей деятельность. Примат предметной детерминации деятельности над ее детерминацией со стороны субъекта кладется в основание любой материалистической интерпретации деятельности [Юдин Э. Г. — 1978. — С. 291], а именно в такой интерпретации понятие деятельности использовалось в отечественной психологии, и именно в ее контексте создавался весь понятийный аппарат теории

деятельности. Но само определение творчества как создания чего-то принципиально нового, как индивидуального вклада в культуру предполагает преимущественную детерминацию этого процесса со стороны субъекта. Отсюда снова нетрудно сделать вывод об изначальной направленности психологического понятия деятельности на описание и изучение репродуктивных, а не подлинно продуктивных процессов.

Сделанные выводы не должны восприниматься слишком однозначно и прямолинейно. Дело осложняется тем, что в любом конкретном акте есть и продуктивные (творческие) и репродуктивные составляющие и только их разное соотношение (разный удельный вес) позволяет говорить о преимущественно творческом или преимущественно репродуктивном акте. Во втором случае деятельностный анализ является наиболее эффективным, а в первом случае с его помощью можно получить только очень ограниченный результат. Из сказанного не следует, что личностно ориентированный подход обязательно окажется эвристичным при анализе собственно продуктивных актов. Результат будет зависеть от выбора конкретного варианта личностного подхода и от мастерства исследователя. Но при этом можно рассчитывать на отсутствие внутренних ограничений, которые коренились бы в исходных принципах взятой на вооружение теории.

Тенденция к выдвиганию на первый план личностно-центрированных подходов по сравнению с деятельностно-центрированными характерна не только для педагогики и психологии высшего образования, но и для всей системы психолого-педагогического знания. Причины такого явления многообразны и многоплановы. Одна из них состоит в необходимости гуманизации образования в целом, в замене авторитарной парадигмы обучения на личностно ориентированную [Митина Л. М. — 1994. — С. 5]. Последствия авторитаризма должны преодолевать и другие социальные институты, а также вся система общественных отношений в нашей стране.

* * *

Рассмотрение многих проблем педагогики и психологии высшего образования сквозь призму деятельностного и личностного подходов (а иногда и в их оппозиции друг к другу) потребовало развернутого описания самих этих подходов и раскрытия основных понятий, на которых они строятся. Этому посвящены вторая и третья главы.

Более пространное по сравнению с другими разделами изложение проблем психодиагностики связано с тем, что реализация личностно-центрированного подхода в обучении и воспитании невозможна без учета индивидуальных (в том числе личностных) особенностей как учащихся, так и преподавателя. Кроме того, расширен-

ное применение средств формализованного контроля (включая тестовый) является еще одной и очень важной тенденцией современной высшей школы. Другой причиной, по которой психодиагностике отведено так много места, является нетривиальность психодиагностического знания (что соответствует второму из сформулированных выше критериев отбора материала для данного пособия), наличие строго формализованных диагностических процедур, научное обоснование которых не только не может быть заменено житейским здравым смыслом, но и часто противоречит ему. Опасность непрофессионального использования психодиагностических методик настолько велика и реальна, что нельзя пренебречь ни одной возможностью, чтобы уменьшить ее.

Перечисленные выше объективные критерии и основания для включения того или иного материала в учебное пособие не являются исчерпывающими. Поэтому заранее можно согласиться с замечаниями по поводу непредставленности в пособии многих важных проблем педагогики и психологии высшего образования. Объективно некоторые из них, возможно, даже более значимы, чем те, которые нашли себе место в данном пособии. Но пособие не учебник и не претендует на полный охват проблем; оно призвано *пособить* в изучении отдельных тем. Пособия к другим темам можно найти в весьма широком списке литературы.

* * *

Настоящее издание является существенно дополненным и частично переработанным. Введена дополнительная глава 8 «Психологические факторы успешного обучения студентов в вузе», включающая в себя, в том числе, некоторые результаты последних исследований автора пособия. Добавлены подразделы «Болонская декларация и Болонский процесс», «Проблема непрерывного образования», «Теоретический анализ понятий “научение”, “обучение”, “образование”». Существенно переработан и дополнен раздел «Технические средства и компьютерные системы обучения», что было необходимо сделать, чтобы учесть новейшие достижения в этой области. Больше внимания уделено роли Интернета в обучении и проблемам дистанционного образования. Глава «Психодиагностика в высшей школе» дополнена результатами новых исследований психологических особенностей студентов и преподавателей. Полнее рассмотрены проблемы педагогического общения и конструктивного поведения педагога в конфликтных ситуациях.

ВВЕДЕНИЕ

Основные задачи курса «Педагогика и психология высшего образования»

Учебный курс, пособием к которому призвана послужить настоящая книга, нацелен на решение задач, связанных с развитием гуманитарного мышления студентов, формированием у них психолого-педагогических знаний и умений, необходимых как для профессиональной преподавательской деятельности, так и для повышения общей компетентности в межличностных отношениях. При правильной постановке лекционной части курса, адекватной организации семинарских и практических занятий, выборе яркого иллюстративного материала и глубокой личностной включенности преподавателей в учебный процесс изучение данного курса должно содействовать развитию гуманистического мировоззрения у студентов, служить стимулом для их личностного роста и саморазвития.

Не все сформулированные в этом параграфе цели и задачи достаточно подкреплены содержанием предлагаемого учебного пособия, прежде всего в силу ограниченного объема последнего; тем не менее ниже приводится перечень основных целей и задач курса, достижение которых можно рассматривать в качестве программы-максимум.

1. Содействовать формированию психолого-педагогического мышления, что в частности предполагает:

а) усвоение идеи уникальности и неповторимости каждого человека, его психологического склада и, как следствие, идеи недопустимости для педагога чисто рецептурных действий;

б) отношение к личности как высшей ценности, исключающее манипулирование человеком и использование его как средства достижения других целей;

в) формирование представлений об активном, творческом характере человеческой психики. Следствием этого является признание невозможности прямого вмешательства в психику или непосредственного изменения ее атрибутов и составляющих. Любые навыки, знания и умения, черты личности, интересы и идеалы могут быть сформированы или изменены в результате деятельности, инициированной самим учащимся. Внешние воздействия могут лишь стимулировать или тормозить эти процессы, но никак не подменять их. Всякое внешнее, прямое вмешательство в психику в обход собствен-

ной активности личности может оказаться губительным для психики или даже жизни человека;

г) признание отношений человека с другими людьми в качестве главной движущей силы и одновременно источника новообразований индивидуальной психики;

д) принятие идеи единства органической и духовной жизни человека с утверждением примата духовного начала, его ведущей роли в развитии человека.

2. *Познакомить с современными трактовками предмета педагогической науки, предмета педагогики и психологии высшего образования. Изложить основные тенденции развития высшей школы на современном этапе.*

3. *Дать представления об истории и современном состоянии высшего образования в России; ознакомить с основными подходами к определению конечных и промежуточных целей высшего образования, методов их достижения (методов обучения и воспитания); предложить способы обеспечения педагогического контроля (в том числе с помощью тестов) за эффективностью учебно-воспитательной работы и достижением поставленных педагогических целей.*

4. *Сформировать установку на постоянный поиск приложений философских, социально-экономических, психологических и других знаний к решению проблем обучения и воспитания.*

5. *Способствовать глубокому усвоению норм профессиональной этики педагога, пониманию его ответственности перед студентами, стремлению к установлению с ними отношений партнерства и сотрудничества.*

6. *Дать информацию об особенностях профессионального труда преподавателя вуза.*

Контрольные вопросы и задание

1. При каких условиях курс педагогики и психологии высшей школы стимулирует личностный рост и саморазвитие тех, кто его изучает?

2. Какие из перечисленных выше целей и задач курса представляются вам малореалистичными и трудновыполнимыми и почему?

3. Перечислите этические нормы и требования, которым должен, по вашему мнению, удовлетворять педагог, чтобы считаться профессионалом.

О предмете педагогики

Слово «педагогика» переводится с греческого как «детовожделение» и первоначально обозначало воспитательную работу с детьми, проводимую специально подготовленными для этого лицами — педагогами. Сразу необходимо обратить внимание читателя на то, что термин «воспитание» используется в научной педагогической литературе и в настоящем пособии в двух смыслах — узком и широком — в зависимости от контекста. Под **воспитанием** в узком смысле традиционно понима-

ется система воздействий на личность с целью развития, формирования ее в заданном воспитателем направлении, что проявляется в изменении мировоззрения, системы ценностей, установок, действительных отношений человека к миру и т. п. Такое представление о воспитании является упрощенным и в настоящее время подвергается интенсивному переосмыслению, что мы подробно обсудим ниже. Широкое толкование термина «воспитание» помимо перечисленного предполагает обучение, приобретение новых знаний, умений, навыков и способностей.

Широкое понимание воспитания вполне оправданно и используется все чаще. Действительно, любое новое знание или умение, а также процесс их приобретения неизбежно оказывают влияние на личность человека. Отсюда берет свое начало **один из главных принципов педагогики — принцип единства обучения и воспитания** (здесь термин «воспитание» понимается традиционно, в узком смысле).

Как видно из сказанного, этимология термина «педагогика» уже не отражает его современного содержания, включающего в себя «воспитание человека на всех возрастных этапах его развития» [Педагогика. — 1988. — С. 8]. В ходу такие термины, как «предшкольная и дошкольная педагогика», «школьная педагогика» [Харламов И. Ф. — 1990. — С. 37], «педагогика профессионально-технического образования», «педагогика среднего специального образования», «педагогика высшей школы» [Краткий... — 1984. — С. 179]. И даже «педагогика образования взрослых».

Традиционно предметом педагогики считается «воспитание как подготовка растущего человека к жизни» [Харламов И. Ф. — 1990. — С. 22] или *«воспитание человека как особая функция общества»* [Педагогика. — 1988. — С. 8]. Но воспитание в той или иной форме присутствовало в любом обществе и на всех стадиях его развития, даже когда педагогики как науки еще не было. Процесс воспитания (в широком смысле) становится предметом педагогики, когда осуществляется рефлексия его целей и методов их достижения.

Некоторые специалисты обращают внимание на то, что сам процесс или деятельность обучения и воспитания не может быть предметом педагогики, ибо закономерности, подлежащие раскрытию и использованию в педагогической деятельности, коренятся не в ней самой, а определяются сущностными характеристиками личности, законами, управляющими ее развитием. Защищая эту точку зрения, И. Ф. Харламов [1990. — С. 23] предлагает определить предмет педагогики как исследование тех закономерных связей, которые существуют между развитием человеческой личности и воспитанием, и разработку на этой основе теоретических и методических проблем воспитательной деятельности. Эти соображения справедливы только в том случае, если воспитание понимается как процесс, направленный преимущественно воспитателем на воспитуемого.

В данном пособии мы предлагаем принять в качестве предмета педагогики высшего образования проектирование процессов обучения

и воспитания в высшей школе и управление ими. При этом нельзя упускать из виду, что для обеспечения такого управления часто необходимо оказывать воздействие не непосредственно на ученика или учителя, а на всю систему образования или ее отдельные звенья.

Система педагогического знания подразделяется на теорию воспитания и дидактику. Под последней имеется в виду теория образования и обучения. Обучение можно определить как совместную деятельность учащегося и преподавателя, направленную на достижение учебных целей, овладение знаниями, умениями и навыками, заданными учебными планами и программами. Обучение всегда является двусторонним процессом и состоит из преподавания и учения, описывающих активность каждого из участников педагогического процесса.

Термин «образование» несколько шире по своему значению, чем термин «обучение». **Образование** понимается как процесс и результат усвоения человеком социального опыта, системы знаний, умений и навыков, необходимых для жизни в обществе. Образование может быть организовано как в форме обучения, так и в форме самообразования, т. е. без присутствия преподавателя в прямом смысле этого слова. В термине «образование» в более явной форме присутствует указание на связь приобретенных в ходе обучения знаний и умений с уровнем личностного развития. Образованный человек — это не только знающий человек, но и обладающий высокоценными в обществе качествами личности.

Как любая наука, педагогика характеризуется не только своим собственным предметом, но и специфическим набором методов. При этом необходимо различать, во-первых, методы обучения и воспитания, с помощью которых осуществляется управление педагогическим процессом, воплощаются в жизнь педагогические цели, и, во-вторых, собственно и следовательские методы, т. е. приемы получения самого педагогического знания, позволяющего вырабатывать эти цели и средства их достижения.

К исследовательским методам, направленным на добывание собственно педагогического знания, можно отнести, в частности, следующие: *наблюдение; беседу и интервью (включая стандартизированное интервью); изучение документации и продуктов деятельности учащихся; анкетирование и опросы; тестирование (тесты достижений, личностные и интеллектуальные тесты, тесты креативности и др.); метод экспертных оценок; педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный); количественные методы статистического анализа; контент-анализ; организационно-деятельностные игры.*

Контрольные вопросы и задания

1. Каково буквальное значение слова «педагогика» (его этимология)?
2. Что означает термин «воспитание» в узком и широком смысле?

3. Дайте определение предмета педагогики как науки.
4. Какой из терминов имеет наиболее широкое значение: «обучение», «образование» или «воспитание»?
5. Перечислите основные исследовательские методы, используемые в педагогической науке.

Предмет педагогики высшего образования и структура учебного пособия

Данное выше определение предмета педагогической науки, конкретизированное с учетом специфики высшего образования, определило последовательность изложения материала в этом пособии. Поскольку главным предметом педагогики высшей школы является проектирование процесса обучения и воспитания студентов, а также и управления им, то нам необходимо выявить те блоки знаний, без которых невозможно управление любым объектом. Такими блоками являются:

- 1 — *описание и оценка исходного (наличного) состояния объекта;*
- 2 — *описание финальных характеристик объекта, т. е. той цели, которую нужно достигнуть с помощью управляющих воздействий;*
- 3 — *методы воздействий, обеспечивающие переход от исходного состояния к финальному;*
- 4 — *способы контроля за достижением поставленных целей, т. е. оценки того, насколько достигнутое состояние отличается от запланированного;*
- 5 — *способы коррекции (внесение поправок) процесса управления в случае частичного или полного недостижения поставленной цели (петля положительной или отрицательной обратной связи).*

Применительно к проблематике высшей школы в *первый блок* входит социально-историческая характеристика современной системы высшего образования в России, методы определения уровня подготовки выпускников вузов, методы входного контроля знаний и умений, методы оценки индивидуальных особенностей студентов (психологических, психофизиологических, соматических и др.), методы определения уровня профессиональной подготовки преподавателей, т. е. все, что связано с описанием системы образования в целом и отдельных ее участников, которые могут стать объектом управляющих воздействий.

Во *второй блок* входит прежде всего описание целей обучения и однозначно задаваемое ими содержание образования. При этом особое внимание должно быть уделено механизмам перехода от конечных целей образования к промежуточным, достигаемым с помощью конкретных дисциплин (предметов) и отдельных видов учебной деятельности. Именно педагогические цели разных уровней определяют вид учебного плана и содержание программ учебных курсов, а также частично организационные формы учебных занятий.

Третий блок включает в себя не только методы обучения и воспитания студентов, но и методы подготовки и переподготовки преподавателей.

давателей, совершенствования и перестройки всей системы высшего образования, ее отдельных звеньев. Методы обучения вместе с содержанием определяют выбор организационных форм обучения.

В *четвертый блок* — блок контроля — входят методы оценки приобретенных в ходе обучения знаний, умений, навыков; методы оценки качеств личности, приемы оценки эффективности работы учреждений образования, оценки профессионального мастерства преподавателей, т. е. все виды выходного контроля.

Материал, подлежащий изложению в каждом из блоков, частично повторяется. Так, методы оценки исходных состояний управляемых объектов и методы контроля за достижением запланированных финальных результатов неизбежно имеют много общего. Для исключения повторов структура учебного пособия только частично воспроизводит блочную структуру содержания курса. Некоторые важные составляющие этих блоков не нашли отражения в пособии в силу ограниченности его объема.

Предваряя развернутый содержательный анализ проблемы управления процессом обучения и воспитания в высшей школе, необходимо уже во введении оговорить специфику или даже некоторую условность использования термина *управление* применительно к такой сложной динамической и саморазвивающейся системе, какой является человек и процесс его профессионального становления. Учащийся (студент) является не только полноправным субъектом образовательного процесса наряду с преподавателем, но в определенном смысле его роль следует считать ведущей. Процессы обучения и воспитания могут быть полноценными только в том случае, если они являются взаимными: обучается и воспитывается не только студент, но и преподаватель.

Нильс Бор, приветствуя появление в его лаборатории нового аспиранта, всегда искренне говорил: «Надеюсь у Вас многому научиться». С другой стороны, безусловно верно широко известное утверждение, что нельзя ничему научить, но можно всему научиться. В этом высказывании подчеркивается определяющая роль именно субъекта учения в успехе синтетической деятельности обучения. Равным образом и воспитание может быть успешным только в том случае, если оно перерастает в самовоспитание. Соответственно, и *управление* обучением и воспитанием может быть только косвенным и не директивным, т. е. *должно заключаться прежде всего в создании оптимальных условий для самовоспитания, саморазвития личности*. Воспитуемый отнюдь не должен пассивно принимать предлагаемые ему преподавателем ценности, цели и средства их достижения. Выработка этих целей и выбор средств в идеале должны осуществляться в совместной деятельности и общении студента и преподавателя. Поэтому и управлять следует не деятельностью студента с помощью деятельности преподавателя, а процессом построения их совместной деятельности (иногда ее называют совместно-разделенной), которая должна отвечать определенным заранее заданным характе-

ристикам. Проектирование такой деятельности и управление процессом ее построения применительно к студентам и аспирантам и составляет предмет педагогики высшего образования.

Контрольные вопросы и задание

1. Раскройте содержание четырех блоков педагогического знания, составляющих в совокупности предмет педагогики высшей школы.
2. В чем специфика управления процессом обучения и воспитания по сравнению с управлением в технических системах?
3. Чему может научиться преподаватель у ученика (в том числе у маленького ребенка, школьника, студента)?

О предмете психологии высшего образования

Как мы уже отмечали, *психология высшей школы* (высшего образования) является, строго говоря, *разделом педагогической психологии*.

Педагогическая психология (термин предложен П. Ф. Каптеревым в 1876 г.) существует в двух ипостасях — как базовая наука, изучающая фундаментальные психологические закономерности человека в ходе (об)учения и воспитания; и как прикладная наука, разрабатывающая рекомендации по использованию знания из всех областей психологии (прежде всего педагогической, но также общей, возрастной, социальной, клинической, дифференциальной психологии, психофизиологии, психологии труда и др.) для повышения эффективности учебно-воспитательного процесса и успешного достижения поставленных педагогических целей (психология образования).

Объект педагогической психологии совпадает с объектом педагогики, но предметом ее являются психологические закономерности и факторы познавательного и личностного развития человека в условиях обучения и воспитания.

Частным предметом педагогической психологии выступают: психологическая структура учебной деятельности; формирование познавательной мотивации учащихся; дифференциально-психологические характеристики учащихся; социально-психологические закономерности формирования учебного и преподавательского коллективов; психологические аспекты педагогического контроля; педагогическое общение; организация психологической службы учебного заведения и др.

Предметом психологии высшего образования выступают психологические закономерности и условия эффективности процессов обучения и воспитания в высшей школе. В этом совокупном предмете можно выделить ряд частных предметов изучения и отдельных проблем: психологическая структура учебной деятельности; формирование познавательных процессов учащихся (профессио-

нального восприятия, мышления, памяти, внимания), профессиональных способностей, черт личности, умений и навыков; возрастные психические и психофизиологические особенности студентов; дифференциально-психологические характеристики учащихся, которые необходимо учитывать в процессе обучения и воспитания, и методы их диагностики; социально-психологические закономерности формирования студенческого и преподавательского коллектива; психологические аспекты педагогического общения и др.

Методический арсенал психологии высшего образования включает в себя практически весь набор методов, процедур и частных методик исследования, обследования или психологического воздействия, которые используются во всех отраслях или разделах психологической науки: *наблюдение, эксперимент, клиническая беседа, интервью, формализованные и малоформализованные диагностические методики, анализ продуктов деятельности, генетико-формирующие методы, моделирование (в том числе с использованием ЭВМ), тренинг, различные методы количественного анализа (корреляционный, факторный, кластерный) и многие другие.*

Контрольные вопрос и задание

1. Разделом какой науки является психология высшего образования?
2. Дайте определение предмета психологии высшего образования.

Глава 1. КРАТКАЯ ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

1.1. ЗАРОЖДЕНИЕ И ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ (XVII — НАЧАЛО XX в.)¹

1.1.1. Первые высшие учебные заведения в России

В России, в границах ее современной территории, первыми наиболее известными академиями и высшими школами были Славяно-Греко-Латинская Академия (1687) и Школа математических и навигационных наук (1701) в Москве; в Петербурге это Морская Академия (1715), Академический университет при Академии наук (1725 г. — как самостоятельный Петербургский университет был заново учрежден в 1819 г. [История... — 1969]), Горное училище (1733), Морской кадетский корпус (1750). Важную роль в становлении высшего образования в России сыграла Академия наук, созданная в Петербурге по указанию Петра I [Лозинская И. А. — 1978; Павлов Г. Е., Федоров А. С. — 1988; Сухомлинов М. И. — 1874]. Ее первое заседание прошло в самом конце 1825 г. уже после смерти Петра I.

По инициативе и проекту М. В. Ломоносова в 1755 г. был основан Московский университет, что позволило завершить трехступенчатую модель единой системы образования — «гимназия — университет — академия» [Московский... — 1983]. В Указе от 12 января 1755 г. одновременно с учреждением университета впервые был сформулирован ряд важных положений политики в области образования, в частности, отмечалась необходимость *замены иностранных преподавателей «национальными людьми», чтения лекций на русском языке и обеспечения тесной связи теории с практикой в обучении*. Позже этот принцип стал методологическим стержнем прогрессивных взглядов на обучение в отечественной высшей школе. В том же 1755 г. был принят первый университетский Устав, которым определялся статус университета и регламентировалась его внутренняя жизнь. Новые варианты Устава, вышедшие в 1804, 1835 и 1884 гг., отразили

¹ Раздел 1.1 написан совместно с А. А. Крашенинниковым.

изменения политики самодержавия в области высшего образования, а также изменения в экономике и общественно-политическом устройстве России [Щетинина Г. И. — 1976; Общий... — 1884; Параллельный... — 1875].

Со временем было предано забвению требование М. В. Ломоносова о невмешательстве церковных властей в жизнь университета. Дополнение 3-е к отд. 2, гл. 2 Устава 1835 г. гласило: «1850 г. Июня 2-го Высочайше повелено: с упразднением преподавания Философии Светскими Профессорами во всех университетах, в том числе и Дерптском, возложить чтение Логики и Опытной Психологии на Профессоров Богословия или Закона Учителя...» [Параллельный... — 1875]. Передача таких научных дисциплин, как психология и логика, в руки церковных властей лишала эти предметы необходимой свободы, являющейся гарантом научного развития.

Вместе с тем для удовлетворения растущей потребности в подготовке учителей гимназий и повышения их профессиональной культуры Дополнением 4-м к данному Уставу было приказано: «1850 г. Ноября 5-го учреждена при всех Университетах, кроме Дерптского, кафедра Педагогики, с введением оной в состав Историко-филологического факультета» [Параллельный... — 1875]. Фактически, казенное педагогическое образование без психологической научной основы зачастую превращалось в догму.

Особое место в истории российской высшей школы занимает женское образование. Отмена крепостного права (1861), последовавшие за ней реформы 1861 — 1870 гг., промышленный переворот в России и распространение либерально-демократических настроений сыграли важную роль в возникновении в стране движения в пользу женского образования. Одним из его наиболее известных сторонников был выдающийся русский педагог Н. А. Вышнеградский [Лапчинская В. П. — 1962]. Во второй половине XIX в. открываются первые «всесословные женские училища» как важное звено системы среднего образования.

Тем не менее в 1863 г. выпускницам женских гимназий был закрыт доступ к высшему образованию. Поводом для этого послужил отказ Московского и Дерптского университетов в приеме женщин на обучение. Именно поэтому многие русские девушки из состоятельных семей вынуждены были учиться в зарубежных университетах, в частности в Швейцарии. Со временем под влиянием просвещенных слоев населения в России стали создаваться высшие женские курсы, куда могли поступать учиться и девушки недворянского происхождения. Среди них наиболее известными были так называемые «Бестужевские высшие женские курсы» в Петербурге, которые с 1878 г. возглавлял К. И. Бестужев-Рюмин [Федосова Э. П. — 1980; Санкт-Петербургские... — 1973]. Курсы эти готовили учителей, врачей, общественных деятелей.

В 1886 г. все высшие женские курсы были закрыты властями и возродились лишь в конце XIX — начале XX в. Существовали они на благотворительные пожертвования и плату за обучение, не присваивали никаких званий, но готовили специалистов достаточно высокого уровня и были весьма популярными. В 1914 г. на Бестужевских курсах училось около семи тысяч студенток, которых тогда с теплотой называли бестужевками.

В подготовке педагогических кадров важную роль сыграл Главный педагогический институт в Петербурге. Он был учрежден в 1816 г. на месте Санкт-Петербургского педагогического института (1804 — 1816), а в 1819 г. переведен в Санкт-Петербургский университет. Однако в 1828 г. он возродился в качестве самостоятельного и просуществовал до 1859 г. Педагогический институт готовил не только учителей и наставников для различных типов школ, но и будущих преподавателей вузов. Среди наиболее известных воспитанников были Н. А. Добролюбов, Н. С. Будаев, Д. И. Менделеев.

Контрольные вопросы и задание

1. Назовите первые высшие учебные заведения в России в границах ее современной территории.
2. Когда был учрежден Петербургский университет как самостоятельное учебное заведение?
3. Какие три основных принципа политики в области образования были сформулированы при создании Московского университета в 1755 г.?
4. С какого года и при каких факультетах были открыты кафедры педагогики в российских университетах?

1.1.2. Педагогическая практика и педагогические идеи в системе образования в России XVIII — XIX вв.

Гимназическое образование строилось в соответствии с «Уставом учебных заведений, подведомственных университетам» 1804 г. По данному уставу, прием в гимназию производился сразу по окончании уездных училищ, без экзаменов и независимо от сословия. В России к 1809 г. насчитывалось 32 гимназии. Однако Уставом 1828 г. было введено ограничение сословий, и впредь гимназическое образование получали лишь дети дворян и чиновников. Этому ограничению сопутствовало насаждение классицизма в учебных программах гимназий. Классицизм в гимназическом образовании означал, прежде всего, обязательное изучение латинского языка с первого класса, введение греческого языка и Закона Божия, которым отводилось привилегированное место в ущерб другим дисциплинам. До того времени в учебную нагрузку (32 ч) входили иностранные языки (французский и немецкий), латинский язык, история, география, начальный курс философии и изящных наук, литература, полит-

экономика, математика, начальный курс коммерческих наук и технологии. С 1828 г. из учебных планов исключались так называемые «вольнодумные науки», в частности право, философия, политэкономика. *Таким образом, классическая гимназия игнорировала реальные потребности общества, находившегося на пороге промышленного переворота.* Изменения, происходящие в общественно-экономической жизни страны, привели к пересмотру существовавшей до той поры гимназической системы образования.

Новый Устав 1864 г. для гимназий и прогимназий предусматривал три категории этих учебных заведений: классические гимназии, с усиленными программами по греческому и латинскому языкам; классические гимназии с преподаванием только латинского языка; реальные гимназии без изучения древних («мертвых») языков, но с усиленными программами по математике, физике, биологии и некоторым другим дисциплинам. Наконец, в местах, где отсутствовали гимназии, Устав позволял создавать «прогимназии» с четырехлетним сроком обучения.

Реальное образование в России развивалось довольно медленно. Дело в том, что диплом об окончании реальной гимназии давал право поступать в любое высшее техническое учебное заведение, но имелись определенные ограничения для поступления в университет. Поэтому в 1867 г. к Университетскому Уставу 1863 г. было принято Дополнение, которое гласило: «Воспитанники Реальных Гимназий и других средних учебных заведений, с успехом окончившие в них курс обучения, если сей последний признан будет со стороны Министерства Народного Просвещения соответствующим курсу гимназическому (§ 86 Устава Университета), могут равным образом поступать в посторонние слушатели, но не иначе как с обязательством выдержать по истечению года испытание из латинского языка, если оному не обучались, и поступить в студенты» [Параллельный... — 1875].

Относительно прогрессивный Устав 1864 г., позволивший расширить преподавание в гимназиях дисциплин естественно-научного цикла, оказался мишенью для консервативных сил общества: он объявлялся источником распространения «материализма» и «нигилизма» среди молодежи. Ему на смену пришел Устав 1871 г., утвердивший один тип гимназии — классическую гимназию с восьмилетним сроком обучения и с преподаванием древних языков.

Наряду с усилением классицизма ужесточались дисциплинарные меры и социальная селективность в гимназическом образовании. В 1887 г., например, увидел свет пресловутый «циркуляр о кухаркиных детях» министра И. Д. Делянова, ограничивавший доступ к гимназическому образованию для «детей кучеров, лакеев, поваров, прачек, мелких лавочников и тому подобных людей». Следует отметить, что, хотя в начале XX в. и происходило определенное отступление классицизма, гимназическое образование в России частично сохра-

няло свои селективные функции [Алешинцев И. А. — 1912; Альбицкий В. И. — 1880; Лапчинская В. П. — 1950].

Узловой проблемой учебно-воспитательного процесса на всех уровнях системы образования того времени была связь теории с практикой: «... все отрасли науки должны стремиться к общественной пользе и теориями предварять практику...» [Тургенев А. С. — 1964].

К. Д. Ушинский [1848] разрабатывает *основы образования для подготовки «чиновников на службу отечеству» (управленцев — в терминологии нашего времени)*. Соответствующая программа была обнародована им в 1848 г. По замыслу К. Д. Ушинского, чиновник должен нести особую ответственность перед обществом, а не только удовлетворять запросам государственного аппарата. Об этом свидетельствует, в частности, и прозвучавшее, возможно впервые в мировой практике экологического образования, предупреждение о том, что «...хозяйство не есть плод только человеческой деятельности, но производится совокупными силами человечества и природы, действующими по одному и тому же логическому закону соединения и разделения» [там же]. К перечню научных дисциплин, «которые описывали хозяйство», К. Д. Ушинский отнес: естественные науки (география, ботаника, зоология, геология и химия), историю народа и гражданское право.

Характерной чертой этого этапа развития образования явилась резкая конфронтация между сторонниками реального и классического образования. Профессор Московского университета Т. Н. Грановский [1860], выступавший против введения реального образования, объяснял свою позицию тем, что оно «открывало перед материализмом широкое поле воздействия на сознание обучаемых». *Извечные духовные ценности ассоциировались, как правило, с классическим образованием, поэтому возвращение классических языков было призвано обеспечить основы рационального, нравственного и эстетического образования.*

Готовность абитуриентов к получению университетского образования зависела от содержания и формы гимназического обучения. Так, К. Д. Кавелин отмечал прямую зависимость между методами обучения и развитием познавательной мотивации и уровнем подготовки студентов. «Пассивное, страдательное расположение слушателей, естественно требует усиления педагогической деятельности профессоров, а через это университетское преподавание и учение несколько наклоняются к гимназическим приемам и формам. Так, кое-где лекции даже не читаются, а диктуются; кое-где студенты записывают только те главные выводы, которые профессор оттеняет ударением голоса, а пропускают объяснение и развитие, потому что они не нужны для экзаменов» [Кавелин К. Д. — 1899. — С. 63].

Лекционная форма обучения становилась чуть ли не единственным достижением педагогической мысли. Примат лекции для мно-

гих преподавателей, не владевших ораторским искусством и не обладавших большой научной эрудицией, олицетворял статус непрекаемого учителя. Тем не менее исподволь намечались тенденции преодоления схоластического подхода к дидактической функции лекции.

В 60-х годах интенсифицируется процесс совершенствования учебных пособий, но качество читаемых лекций в целом остается на том же уровне [Эймонтова Р. Г. — 1985]. Нарастающий процесс обюрокрачивания университетского образования привел к ужесточению «университетского крепостного быта», что нашло свое выражение в Уставе 1884 г. [Виноградов П. — 1901].

В этот же период на Бестужевских курсах вводится «предметная система обучения», предоставлявшая слушателям право выбора порядка изучения научных дисциплин, и увеличивается объем практических занятий. Чаще всего это просеминарии на младших курсах и семинарии на старших. *Просеминарии* — обязательный этап, на котором проводится разъяснительная работа, своего рода «введение в предмет», без которого не допускают к *семинарским занятиям*. Для дополнительной проверки степени готовности к семинарам предлагается участвовать в *коллоквиуме*. Отказ от традиционного реферата объясняется потребностью более серьезного, углубленного изучения предмета. Исключительно ответственное отношение к семинарским занятиям порождает новую «малую реформу» в организации учебного процесса и в его материальном обеспечении: создаются *тематические семинарские библиотеки*, где наряду с фундаментальными трудами и учебниками имелась и современная научная литература, что давало возможность студентам работать самостоятельно.

Большое влияние на развитие отечественной науки и высшей школы оказал в 20 — 30-е годы XIX в. Профессорский институт Дерптского университета (г. Тарту), среди выпускников которого были такие выдающиеся деятели, как Н. И. Пирогов, М. С. Куторга, В. И. Даль и др. Известно, что после двухгодичного пребывания в Профессорском институте его русские воспитанники выезжали на два года в Берлин или Париж. Знакомство с мировой практикой обогащало молодых русских ученых, но главное, по-видимому, заключалось в усвоении нового педагогического стиля общения студентов с преподавателями [Деген Е. — 1902; Петухов Е. В. — 1902; Мартинсон Э. — 1951].

Как одну из особенностей организации учебного процесса студенты-филологи, например, отмечали распределение на небольшие группы по 10 — 20 человек, в зависимости от научных интересов, начиная уже с первого курса. После дневных лекций профессор, ведущий данный курс, приглашал студентов на обсуждение содержания лекций. Нередко эти встречи проводились на квартире профессора и носили характер факультативных семинарских занятий, но сту-

денты никогда их не пропускали. Такие семинары-собеседования резко повышали эффективность учебного процесса.

В «Письмах из Гейдельберга» и в отдельных статьях Н. И. Пирогов [1953] выступил с целым рядом критических замечаний в адрес существовавшего устройства высшего образования в России. Он требовал повышения уровня научной подготовки студентов и придания занятиям в высшей школе статуса творческой деятельности. По его убеждению, **центральное место в учебно-воспитательном процессе должно занимать специфическое, формирующее и воспитательное педагогическое общение преподавателя и студента.** Одной из форм реализации такого общения являются *конверсатории, т. е. собеседования, дискуссии, в ходе которых студенты ставят вопросы, выдвигают гипотезы, отстаивают свою точку зрения.*

Концепция научного образования Н. И. Пирогова предполагала быстрое формирование навыков работы со специальной литературой, свободное, широкое и компетентное ее использование. Это выдвигалось важнейшим условием формирования научного мышления будущего специалиста, раннего выявления его дара исследователя. Далеко не все разделяли такую позицию. Преподаватель юридических наук Московского университета В. И. Сергеевич [1865], например, утверждал, что такой подход неприемлем в гуманитарных науках прежде всего из-за недостаточной академической зрелости студентов. За этими возражениями стояли вполне реальные проблемы преемственности среднего и высшего образования, ибо выпускники средней школы не были готовы к требованиям университетов. В начале XX в. русский математик Н. В. Бугаев [1901] предлагал вводить в выпускные классы некоторые вузовские методы работы.

Система аттестации и присвоения ученых степеней в России до 1894 г. имела трехступенчатую структуру [Козырев В. А, Шубина Н. Л. — 2005]. Первую ученую степень — «кандидат» — получали студенты, окончившие полный курс университета с отличными результатами и представившие письменное сочинение. Вторую степень — «магистр наук» — получали кандидаты, сдавшие экзамены и публично защитившие докторскую диссертацию. Для получения третьей степени — «доктор наук» — необходимо было иметь ученую степень магистра наук и публично защитить докторскую диссертацию. При принятии последнего университетского устава в 1894 г. ученая степень «кандидат» была упразднена.

В октябре 1918 г. были упразднены все ученые степени и звания, однако в январе 1934 г. Совет Народных комиссаров СССР принял постановление «Об ученых степенях и званиях», в котором были утверждены ученые степени «кандидат наук» и «доктор наук» в их современном значении и статусе.

Так постепенно складывалась новая парадигма высшего образования, выступая одновременно причиной и следствием развития

педагогического профессионализма, отражая изменения в социально-культурной ситуации и в развитии самой науки. Определяющим началом здесь выступает именно характер единства науки с другими формами культуры и человеческой деятельности.

* * *

Наиболее емким показателем развития института образования является изменение методов воспитания, преподавания, учения. Как видно из краткого исторического обзора, судьба всех структурных преобразований российской высшей школы прямо определялась тем, насколько образовательные и воспитательные процедуры отвечали потребностям всего общества и отдельной личности. С другой стороны, развитие этих процедур сдерживалось «здоровым» консерватизмом, свойственным любой системе образования. Тем не менее Россия с 30-х годов XIX в. до начала XX в. прошла путь от «бурсацкого подхода» — воспитания и обучения методом «вспрыскивания посредством лозы по-староотечески» [Вальбе Б. — 1936. — С. 23] — до передовых для своего времени педагогических воззрений К. Д. Ушинского, Н. И. Пирогова, К. И. Бестужева-Рюмина, Н. А. Вышнеградского и др.

Наиболее значимыми вехами на этом пути были: учреждение Профессорского института на базе Дерптского университета (1827 — 1840); разработка концептуального подхода к подготовке «чиновников на службу отечеству» (1848); разделение гимназического образования на классическое и реальное (1864); открытие высших женских курсов (1878). Некоторые из перечисленных нововведений фактически рождались дважды, сходя со сцены под напором консервативных сил и возрождаясь вновь как уступка веяниям времени.

Сквозь призму этих событий четко просматривается тенденция: не только из дворян, но и из разночинцев идет формирование новой интеллигенции, творческой и свободомыслящей; складывается ядро профессуры, понимающей важность и срочность выработки новых критериев профессиональных знаний, умений и навыков для выпускников отечественных университетов. Введение новых форм организации учебного процесса, постоянное повышение значимости практических занятий, семинаров, собеседований, самостоятельной работы студентов и, наконец, равное и взаимно уважительное общение с преподавателями всех рангов — все это в итоге привело к определенной индивидуализации обучения, что, в свою очередь, не могло не сказаться положительно на личностном развитии студентов.

Постоянное возрастание роли предметно-профессиональной мотивации в обучении открывало путь для выявления и более полного учета личных интересов и склонностей студентов. Если основную

тенденцию развития современной высшей школы мы несколько условно обозначили как движение от деятельностно-центрированной педагогики к педагогике личностно-центрированной (или кратко: от деятельности к личности), то **главную тенденцию развития системы образования в России XIX в. можно обозначить как движение от созерцания и впитывания (часто через «вспрыскивание») к деятельности; и деятельности не безличной, а освещенной обаянием индивидуальности.** Личность еще не могла стать центром образовательной системы того времени, но движение в этом направлении обозначалось все явственнее.

После 1917 г. в условиях тоталитарного государства тенденция перехода «от созерцания к деятельности» в системе образования еще более усилилась, но в то же время затормозилось движение «от деятельности к личности». Каковы перспективы личностно ориентированной педагогики в наше время, мы рассмотрим в конце настоящей главы.

Контрольные вопросы

1. Когда была создана в России первая программа подготовки «управленцев» (чиновников для государственной службы)?
2. Какие аргументы приводили сторонники и противники преподавания древних языков в гимназиях?
3. Что такое просеминарии, семинарии и конверсатории?
4. Когда и где был открыт первый Профессорский институт — аналог современных факультетов повышения квалификации преподавателей?
5. В чем заключалась концепция «научного образования» Н. И. Пирогова?
6. В каком направлении шло изменение парадигм высшего образования в России дооктябрьского периода?

1.2. СИСТЕМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВЕТСКИЙ ПЕРИОД

1.2.1. Особенности развития высшего образования в России и СССР между Первой и Второй мировыми войнами

Первая мировая война, Октябрьская революция и последовавшая за ней Гражданская война нанесли огромный урон всей системе образования в России и особенно высшему образованию. *Гибель и добровольная эмиграция большого количества работников науки и высшей школы дополнились «философскими пароходами» принудительно высылаемых неблагоденных профессоров, писателей, специалистов в самых разнообразных областях знаний.* И все это на фоне резкого падения (количественного и качественного) воспроизвод-

ства кадров высокой квалификации. По данным за 1927 г., 80 % учителей не имели систематической специальной подготовки.

Тем не менее к 1927 г. количественные показатели работы системы высшего образования превзошли показатели 1914 г. В довоенной России было 96 вузов, в которых обучалось 121,7 тыс. студентов (по другим данным, 105 вузов и 127,4 тыс. студентов); в 1927 г. в СССР — 129 вузов (из них 90 в РСФСР) и обучалось около 150 тыс. студентов. Вместе с тем в 1927 г. страна находилась на 18-м месте в Европе в области высшего образования. *Качество высшего образования страдало от его чрезмерной идеологизации и низкого уровня подготовки абитуриентов.* Социальная политика, направленная на создание приоритетов выходцам из рабочих и крестьян, нашла свое организационное воплощение в создании в 1919 г. системы «рабочих факультетов», выпускники которых после подготовки по сокращенной программе принимались в высшие учебные заведения практически без экзаменов. В 20-е и 30-е годы технические и социально-экономические вузы на 80 — 90 % комплектовались выпускниками рабфаков.

В первые же годы советской власти были *ликвидированы или существенно ограничены академические свободы в вузах.* Вместо автономии вузы были включены в систему жесткого централизованного управления и планирования, аналогичную той, что существовала в народном хозяйстве. Руководство деятельностью высшей школы осуществлялось разветвленной системой партийных органов, действовавших непосредственно в системе образования или через государственные структуры и общественные организации.

Одновременно принимались и частично реализовывались решения позитивного характера. На Пленуме ЦК ВКП(б) 1928 г. был рассмотрен вопрос «Об улучшении подготовки новых специалистов» и принято постановление, направленное на укрепление связи учебной работы вузов с производством, обеспечение их преподавателями, увеличение финансирования технического образования, улучшение материального положения студентов [Концептуальные... — 1991. — С. 189]. Но меры по укреплению и развитию высшей школы, касающиеся в первую очередь технических и частично естественно-научных специальностей, сводились на нет волнообразно запускаемыми кампаниями по борьбе с вредителями и врагами народа, которые приобрели характер своеобразного «спецедействия» после так называемого «Шахтинского дела» в 1928 г.

Обескровливание кадров высшей школы сопровождалось *ужесточением централизованной системы командно-административного управления ею.* В 1929 г. были ликвидированы последние остатки самоуправления в вузах — выборы ректоров, деканов и т. д. были заменены их назначением сверху. Технические вузы стали изыматься из ведения Наркомпроса (во главе которого стоял «либерал»

А. В. Луначарский) и передаваться в ведение ВСНХ и соответствующих отраслевых наркоматов. В 1930 г. была проведена чистка наркомпросов всех республик и их местных органов. И снова, наряду с разумными мерами по сокращению раздутых штатов, упразднению излишних звеньев управления, проводились необоснованные репрессии.

В 1932 г. был образован *Всесоюзный комитет по высшему техническому образованию*, который (при сохранении за ведомствами непосредственного руководства вузами) осуществлял контроль за организацией учебно-воспитательной работы, качеством подготовки специалистов по техническим дисциплинам, утверждал учебные планы, программы и методы преподавания. При комитете существовал постоянно действующий высший учебно-методический совет (ВУМС) из крупных ученых и специалистов, решавший все вопросы программно-методического обеспечения.

В 1935 г. был предпринят очередной шаг по усилению централизации управления высшей школой — создан *Всесоюзный комитет по делам высшей школы* (ВКВШ), в ведение которого передавались все вузы, независимо от ведомственного подчинения, за исключением военных и связанных с искусством. Тем самым наркомпросы превратились, по сути, в школьные ведомства. В 1939 г. деятельность ВКВШ была распространена на все вузы.

В годы первой пятилетки начался бурный рост числа обучаемых в высшей школе, который не соответствовал материально-техническим и финансовым возможностям народного хозяйства и превышал его реальные потребности в специалистах. Это было следствием перевыполнения и без того волюнтаристски завышенных планов. Так, первым пятилетним планом предусматривалось увеличить число студентов с 159,8 тыс. в 1928 г. до 196 тыс. в 1932 г. Фактически же в 1932 г. численность студентов возросла до 492,3 тыс. и в 2,5 раза превысила первоначально запланированный показатель, а число вузов увеличилось до 832. Многие вузы были необоснованно разукрупнены, многие техникумы превращены в вузы и т. д. Эти ошибки были частично исправлены при составлении планов второй пятилетки, но очередные диспропорции и несоответствия возникали с неизменным постоянством, отражая несовершенство самой системы жесткого централизованного планирования.

Контрольные вопросы и задание

1. Какие факторы негативно повлияли на развитие высшего образования после 1917 г.?
2. Опишите примерную динамику количественного роста высшей школы в СССР в 1927 — 1940 гг. (число вузов и число студентов).
3. Какие издержки в качестве высшего образования вызывал его интенсивный количественный рост?
4. Как складывалась и видоизменялась система управления высшим образованием в советский период?

1.2.2. Восстановление системы высшего образования, его качественная и количественная динамика после Великой Отечественной войны

Последствия Великой Отечественной войны в подготовке специалистов с высшим образованием были преодолены достаточно быстро. Если в 1942 г. число вузов упало с 817 до 460, то уже осенью 1945 г. в 789 вузах обучалось 730 тыс. студентов, что составляло 90 % довоенного уровня. Это было достигнуто, в частности, за счет значительных материальных вложений в систему высшего образования. В 1950 г. СССР тратил 10 % национального дохода на образование, США — 4 % (в 1988 г. эти цифры составили соответственно 7 и 12 %; с 1992 г. в России доля национального дохода, направляемого на образование, упала ниже 4 %). В 1953 г. в СССР было 890 вузов, в которых обучалось 1,527 млн чел.

С 1953 г. число вузов в стране практически не изменялось (1980 г. — 883; 1985 г. — 894; 1988 г. — 898), а число студентов стабильно росло до середины 80-х годов, достигнув в 1984 г. 5,280 млн чел., а затем стало постепенно снижаться (1985 г. — 5,147 млн; 1987 г. — 5,026 млн; 1988/89 учебный год — 4,999 млн). В России в 1994 г. функционировало 700 высших учебных заведений, в которых обучалось около 3 млн студентов. В 2000 г. число студентов возросло до 4,7 млн в основном за счет образования новых негосударственных вузов и платных отделений государственных вузов [Современное... — 2001].

Число обучавшихся в аспирантуре к концу 80-х годов стабилизировалось в СССР на уровне 80 тыс. человек, из них 40 тыс. — в научно-исследовательских институтах.

В стране была создана достаточно разветвленная система повышения квалификации педагогических кадров высших учебных заведений. В 1984 г., который еще не был затронут существенным спадом во всей системе высшего образования конца 80-х годов, число преподавателей в вузах составляло 410 тыс. человек, в том числе 18 тыс. профессоров и докторов наук, 180 тыс. доцентов и кандидатов наук. Ежегодно повышали свою квалификацию 70,3 тыс. преподавателей, из них около 35 тыс. на ФПК и ИПК, 26 тыс. — путем стажировки [Основы... — 1986. — С. 22]. В вузах также работало более 100 тыс. сотрудников, занятых в научно-исследовательском секторе (более 70 % — по хозяйственным договорам); среди них было 22 тыс. докторов и кандидатов наук [Савельев А. Я. и др. — 1990. — С. 64]. В 1986 г. из общего числа преподавателей доля профессоров составляла примерно 2,2 %; доцентов — 28 %; старших преподавателей — 23,7 %; ассистентов — 35,5 %.

Пик расцвета высшей школы в СССР пришелся на 50 — 60-е годы, когда страна занимала одно из ведущих мест в мире по числу студентов на 10 тыс. жителей и по качеству подготовки специалистов в

области математики, естественных наук и техники. Выдающиеся и во многом неожиданные для Запада достижения СССР в сферах ракетостроения, ядерной энергетики, ряде областей физики и химии вызвали в мире широкий интерес к системе образования (в том числе и высшего) в нашей стране. Именно этот факт явился одной из причин интенсивного роста капиталовложений в сферу образования (включая высшее) в развитых странах, который, однако, существенно замедлился в 80-х годах.

По данным ЮНЕСКО, к концу 80-х годов СССР занимал только 39-е место в мире по числу студентов на 10 тыс. жителей. Деформированной была и структура подготовки специалистов различных специальностей. Централизованное планирование, осуществляемое в основном технократами, ориентация на потребности социалистического народного хозяйства в ущерб интересам и запросам личности привели к тому, что в СССР до 40 % студентов получали инженерное образование (в других странах эта цифра колеблется между 10 и 20 %).

Но главная проблема состояла не в количестве, а в качестве подготовки специалистов. Выпускники вузов чаще всего были не готовы к самостоятельному решению профессиональных практических задач и творческой деятельности на своих рабочих местах; не владели необходимыми навыками для непрерывного самообразования в условиях информационного взрыва и быстро меняющихся технологий; не имели социально-психологических знаний, необходимых для работы в коллективе или руководства им; не обладали сформированным экологическим мышлением, умениями пользоваться современной вычислительной техникой и новыми информационными технологиями. Особую тревогу вызывала недостаточная гуманитарная подготовка, приводившая к засилью технократического мышления. Эти недостатки были свойственны отнюдь не всем выпускникам вузов, но масштабы их были достаточно велики, и они определяли состояние высшего образования в целом.

Среди многих причин такого неудовлетворительного положения можно назвать следующие:

недостаточное бюджетное финансирование при отсутствии возможностей зарабатывать или привлекать средства из других источников. Следствием этого явились слабая материально-техническая база вузов и неудовлетворительное материальное положение студентов, а в последние годы и преподавателей;

межведомственные барьеры между вузами и научными учреждениями Академии наук и отраслевых академий, с одной стороны, и производственными предприятиями — с другой;

недостаточная профессиональная ориентация и слабая подготовка выпускников средней школы к вузовским формам и методам обучения;

снижение уровня требований к студентам из-за боязни руководства вузов и преподавателей снизить среднестатистическую успева-

емость и показатели выпуска специалистов. Ухудшение таких данных грозило низкими показателями в «социалистическом соревновании» с последующими оргвыводами и снижением финансирования, размеры которого зависели от количества студентов;

академизм, а иногда и схоластичность преподавания (прежде всего социально-политических и экономических дисциплин), слабое распространение активных методов обучения;

низкий уровень и неэффективное использование технических средств, автоматизированных и компьютерных систем обучения;

недостаточная индивидуализированность обучения, ограниченные возможности выбора дисциплин (элективных, факультативных курсов);

небольшой удельный вес и плохая организация различных форм самостоятельной работы студентов, перегруженность аудиторными занятиями;

невысокая познавательная активность и заинтересованность самих студентов в силу ряда перечисленных выше причин, а также из-за повышенной «социальной защищенности» (бесплатное обучение, гарантированное государственное распределение на работу по окончании вуза и т. п.);

слабый общественный и государственный контроль за качеством подготовки специалистов при отсутствии «рынка дипломов» и вообще рынка образовательных услуг, который мог бы заставить сами вузы активнее бороться за престиж своих дипломов и качество подготовки специалистов;

принципиальный отказ от практики элитарного образования как якобы противоречащего идеалам равенства и справедливости;

отсутствие эффективной системы оценки качества труда преподавателей, стимулирования их профессионального роста, повышения психолого-педагогической подготовки.

Приведенный перечень может продолжить любой преподаватель или даже студент, имеющий достаточный опыт обучения в вузе. Важно выделить главные причины, определяющие наиболее существенные недостатки, которые, в свою очередь, вызывают многочисленные, но более второстепенные негативные последствия. Выделим две из таких причин — одна лежит в сфере общественного сознания, а вторая более тесно связана с экономикой.

Первая причина определяется отношением общества, его лидеров и руководящих органов к образованию как к ценности, к идее приоритетности образования — центрального звена переустройства всего общества. Эта идея нашла свое выражение в первом указе первого Президента России, но пока остается декларативной. В результате уменьшилось финансирование высшей школы, упала численность студентов, снижается престиж образования, многие высококвалифицированные ученые и преподаватели были вынуж-

дены уйти из вузов (некоторые уехали за границу), укрепляется стереотип невостребованности знаний со стороны общества. Эта тенденция стала преодолеваться лишь последние 2—3 года.

Вторая причина — медленное становление рынка образовательных услуг, рынка дипломов и, как одно из следствий, отсутствие рыночных механизмов контроля за качеством подготовки специалистов с высшим образованием.

Именно воздействие на эти два фактора может и должно изменить облик российской высшей школы, определить направление ее развития, обеспечить приток капиталов в сферу образования.

Контрольные вопросы и задания

1. К какому году высшая школа в СССР превысила по своим количественным показателям (число вузов и число студентов) довоенный уровень?

2. Как изменилась доля национального дохода СССР, направляемого на нужды образования с 1950 по 1989 г.? Какова тенденция аналогичных показателей для США и других развитых стран?

3. Перечислите основные достоинства и недостатки в работе советской высшей школы к концу 80-х годов.

4. Укажите основные причины, негативно влиявшие на качество высшего образования в СССР.

1.3. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ЗА РУБЕЖОМ И ПЕРСПЕКТИВЫ РОССИЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

1.3.1. Высшая школа индустриально развитых стран после Второй мировой войны

Чтобы понять природу и движущие силы развития высшего образования в современном мире, необходимо рассмотреть некоторые общие условия и устойчивые закономерности, непосредственно влияющие на сферу образования в целом и на высшее образование в частности. К таким закономерностям общественно-политического, научно-технического и даже нравственного порядка можно отнести следующие:

рост наукоемких производств, для эффективной работы которых более 50 % персонала должны составлять лица с высшим или специальным образованием. Этот фактор предопределяет быстрый количественный рост высшей школы;

интенсивный рост объема научной и технической информации, приводящий к ее удвоению за 7—10 лет. В результате квалифицированный специалист должен обладать способностью и навыками

самообразования и включаться в систему непрерывного образования и повышения квалификации;

быстрая смена технологий, вызывающая моральное старение производственных мощностей за 7 — 10 лет. Этот фактор требует от специалиста хорошей фундаментальной подготовки и способности быстро осваивать новые технологии, что недоступно так называемым узким специалистам;

выдвижение на первый план научных исследований, ведущихся на стыке различных наук (биофизика, молекулярная генетика, физическая химия и т. д.). Успехов в такой работе можно достигнуть лишь при наличии обширных и фундаментальных знаний, а также при умении работать коллективно;

наличие мощных внешних средств мыслительной деятельности, приводящих к автоматизации не только физического, но и умственного труда. В результате резко возросли ценность творческой, неалгоритмизируемой деятельности и спрос на специалистов, способных осуществлять такую деятельность;

рост числа людей, вовлеченных в научную и другие виды сложных деятельностей, приводящий, по мнению ряда исследователей, к падению среднего эвристического потенциала ученого. Для компенсации этого падения необходимо вооружать специалистов знаниями методологии научной или практической деятельности;

постоянный и устойчивый рост производительности труда в промышленности и сельском хозяйстве, позволяющий уменьшить долю населения, занятого в материальном производстве, и увеличить число людей, работающих в области культуры и духовного творчества;

повышение благосостояния и денежных доходов населения, приводящее к росту платежеспособного спроса на образовательные услуги.

Как же ответила на эти требования времени высшая школа индустриально развитых стран? В этом сложном многоплановом перестроечном процессе можно выделить следующие тенденции.

1. *Демократизация высшего образования*. Это тенденция к общедоступности высшего образования, свободе выбора вида образования и специальности, характера обучения и сферы будущей деятельности, отказ от авторитаризма и командно-бюрократической модели управления.

2. *Создание научно-учебно-производственных комплексов* как специфической для высшей школы формы интеграции науки, образования и производства. Центральным звеном такого комплекса является образовательный сектор, ядро которого составляет вуз или кооперация вузов, а периферию — базовые колледжи, средние специализированные школы, курсы, лектории, отделения последипломного образования. Научно-исследовательский сектор (система НИИ) обеспечивает

условия для научного роста и для развертывания комплексных, междисциплинарных разработок как для преподавателей, участвующих в его работе, так и для студентов (через курсовые и дипломные работы). Производственный сектор включает в себя конструкторские бюро (в том числе студенческие), опытные производства, внедренческие и так называемые венчурные фирмы, кооперативы и т. п.

3. *Фундаментализация образования.* Это противоречивая тенденция расширения и углубления фундаментальной подготовки при одновременном сокращении объема общих и обязательных дисциплин за счет более строгого отбора материала, системного анализа содержания и выделения его основных инвариант. Чрезмерная фундаментализация иногда сопровождается падением интереса к обучению или затруднением узкопрофессиональной адаптации.

4. *Индивидуализация обучения* и индивидуализация труда студента. Это достигается за счет увеличения числа факультативных и элективных курсов, распространения индивидуальных планов, учета индивидуальных психофизиологических особенностей студентов при выборе форм и методов обучения. Индивидуализация обучения предполагает также значительное увеличение объема самостоятельной работы за счет уменьшения времени, отводимого на аудиторские занятия.

5. *Гуманитаризация и гуманизация образования* направлена на преодоление узкотехнократического мышления специалистов естественно-научного и технического профиля. Она достигается увеличением числа гуманитарных и социально-экономических дисциплин (их доля в лучших вузах достигает 30 %), расширения культурного кругозора студентов, привития навыков социального взаимодействия через тренинги, дискуссии, деловые и ролевые игры и т. п. Гуманитаризация предполагает также создание благоприятных возможностей для самовыражения личности преподавателя и студента, формирование гуманного отношения к людям, терпимости к другим мнениям, ответственности перед обществом.

6. *Компьютеризация высшего образования.* Во многих ведущих вузах число персональных компьютеров превышает число студентов. Используются они не только для проведения вычислительных и графических работ, но и как способ вхождения в информационные системы, для тестового педагогического контроля, как автоматизированные системы обучения, как средства предъявления информации и т. п. Компьютеризация во многом изменяет сам характер профессиональной деятельности, обеспечивая работника новыми внешними средствами этой деятельности.

7. *Тенденция перехода к массовому высшему образованию.* Она выражается в опережающем росте расходов на образование по сравнению с другими социальными программами и в росте числа студентов. Так, среднегодовые темпы роста расходов на высшее образо-

вание в 1965 — 1980 гг. составили практически во всех индустриально развитых странах 15 — 25 % и несколько снизились в 80-х годах. Особенно велики эти цифры для стран, имевших менее развитую экономику и вступивших на путь интеграции с сообществом наиболее развитых стран. Испания, например, с 1975 по 1983 г. увеличила расходы на образование в 10 раз, в то время как в США с 1970 по 1985 г. расходы на образование возросли в 3,4 раза (на высшее — в 3,9 раза) [Галаган А. И. и др. — 1988]. Темпы роста числа студентов составляли в разных странах 5 — 10 % в год. В конце 80-х годов в США до 57 % выпускников средних школ поступали в вузы (включая младшие колледжи), в Японии — до 40 %.

8. В европейских университетах усилилась *тенденция к автономизации*, переходу к самоуправлению и выборности руководящего состава вузов на всех уровнях.

9. *Растут требования к профессионализму преподавателей*, повышается значимость педагогики и психологии в подготовке и повышении квалификации преподавательских кадров вузов. Вырабатываются критерии оценки деятельности преподавателей; при этом вычисляется рейтинг или подсчитываются очки отдельно для собственно преподавательской деятельности, научно-исследовательской работы и общественной активности.

10. *Складывается система регулярной оценки эффективности работы вузов со стороны общества*. В США, например, группа из нескольких тысяч специалистов ранжирует учебные заведения по многим показателям, включая такие, как затраты на подготовку одного студента, объем научно-исследовательских работ, число и качество читаемых курсов, количество выпускников, получивших докторскую степень, и т. п.

Эти и ряд других тенденций по-разному выражены в разных странах — в зависимости от национальных особенностей, состояния экономики, традиций системы образования. Но в той или иной степени они проявляются во всех развитых странах и не могут игнорироваться российской высшей школой, имеющей и свои собственные высокие образцы и замечательные традиции.

Контрольные вопросы и задание

1. Перечислите факты и закономерности социально-экономического и научно-технического развития цивилизации, которые определяют основные требования к современной высшей школе.

2. Какие производства относятся к категории наукоемких?

3. Каковы основные тенденции развития высшей школы в индустриально развитых странах?

4. Что входит в состав научно-учебно-производственного комплекса?

5. Противоречит ли тенденция к фундаментализации высшего образования тенденции к специализированной подготовке выпускника для работы на конкретном рабочем месте?

1.3.2. Болонская декларация и Болонский процесс

В июне 1992 г. министры образования 30 европейских стран подписали Болонскую декларацию, а в сентябре 2003 г. ее подписал министр образования России. Основная цель — создание европейской зоны высшего образования и распространение европейской системы высшего образования в мире; формирование единого рынка труда высшей квалификации в Европе, рост мобильности студентов и преподавателей, принятие сопоставимой системы ступеней высшего образования и выдача узнаваемых во всех странах Европы приложенных к дипломам (Diploma Supplement).

Меры по достижению целей Болонской декларации:

1) принятие более удобной в плане сравнимости системы уровней (ступеней) образования, призванной содействовать трудоустройству европейских граждан, а также конкурентоспособности европейской системы высшего образования на мировом рынке;

2) принятие системы, базирующейся на двух образовательных уровнях, первый из которых должен иметь продолжительность, по крайней мере, три года;

3) создание единой системы зачетных единиц (кредитов) (ECST) для повышения мобильности студентов;

4) устранение препятствий в доступе студентов ко всем услугам, имеющим отношение к образованию;

5) учет времени работы в Европе преподавателей, научных работников и административного персонала без какого-либо нарушения их прав на пенсию и социальное страхование;

6) совершенствование критериев и методов оценки качества преподавания;

7) введение понятия «европейское пространство образования», в том числе в отношении содержания обучения, сотрудничества между учебными заведениями, интегрированных программ обучения, тренинга и НИР.

Причины, вызвавшие к жизни Болонский процесс:

1) коренные преобразования в экономической сфере — резкое ускорение циклов производства и сокращение времени их жизни;

2) перемещение конкуренции в научную сферу. Организации стараются набирать высококвалифицированные кадры в возрасте до 30 лет, способные нестандартно творчески мыслить (США в этом отстают — студентов в возрасте до 22 лет всего 39 %, в Европе более 50 %);

3) замкнутость системы образования, заикленность на внутривузовских критериях подготовки специалистов безотносительно к требованиям работодателей и рынка труда. Выпускник не может сразу включиться в работу на конкретном предприятии. Сейчас выпускники проходят стажировку в организации для накопления опыта и сдачи квалификационных экзаменов. Только после такого экзамена

на выпускник вуза становится полноправным специалистом. В России подобные экзамены не предусмотрены, и выпускник вуза получает квалификацию вместе с дипломом о высшем профессиональном образовании. Практика показала, что система образования, не связанная с производством, не может готовить специалистов для практической работы. Необходимы дополнительные компетенции: умение работать на компьютере на трех уровнях (редакторские, сетевые и профессиональные программы); знание иностранных языков; владение основами маркетинга, психологическими и конфликтологическими методиками, менеджерскими навыками;

4) опережение системы образования США по сравнению с Европой по ряду показателей значительно (в США 30 % специалистов имеют степень Ph.D., в то время как в Европе — 20 %; в США гораздо больше иностранных студентов — 500 тыс., что приносит 10 млрд. долл. в год; в России 90 тыс. студентов, причем 53 % за счет госбюджета);

5) разнообразие названий одинаковых или близких профессиональных квалификаций;

6) наличие различных квалификационных уровней, не имеющих аналогов в соседних государствах-членах ЕС;

7) различие требований к уровням подготовки квалифицированных специалистов в различных странах.

Конкретные мероприятия в рамках Болонского процесса:

1) введение общеевропейского приложения к диплому о высшем образовании в соответствии с формой, разработанной под эгидой ЕС, выдаваемой каждому студенту автоматически и бесплатно с 2005 г. на одном из широко распространенных европейских языков;

2) введение единого для всей Европы механизма учета освоенного студентом содержания образования в виде Европейской системы перевода кредитов (ECTS). Это упрощает учет деятельности преподавателей и студентов, порядок расчета заработной платы, стоимости обучения и др.;

3) введение двухуровневого образования;

4) создание условий для значительного повышения мобильности студентов и преподавателей;

5) установление общеевропейских критериев оценки качества образования;

6) проведение Болонских семинаров и конференций для поддержания сотрудничества с другими странами и регионами мира;

7) разработка программы «Обучение на протяжении всей жизни»;

8) законодательное оформление общеевропейского пространства высшего образования (ЕНТА) и пространства научных исследований (ERA).

Система кредитных единиц США (USCS — US Credit System).

Одна кредитная единица складывается из одного часа аудиторных занятий (в контакте с преподавателем) или двух часов практи-

ческой работы в течение 15 недель, а также двух часов самостоятельной работы студентов в неделю. Бакалавр должен набрать 120 единиц за 4 года (30 кредитных единиц в год).

Оценивание учащихся чаще всего происходит в цифровой (от 1 до 100) и буквенной форме. В последнем случае буквы используются с добавлением знака «+» или «-», которым может устанавливаться эквивалент в баллах:

A → 4,0 (отлично)

A- → 3,7

B+ → 3,4

B → 3,0 (хорошо)

B- → 2,7

C+ → 2,4

C → 2,0 (удовлетворительно)

C- → 1,7

D+ → 1,4

D → 1,0 (неудовлетворительно)

E → 0,0 (не смог сдать)

Европейская система кредитов (ECTS – European Community Credit Transfer System).

ECTS-кредиты показывают, какую часть годовой нагрузки (трудоемкости) составляет данный курс в общевузовской или факультетской шкале кредитов. В системе ECTS 60 кредитов соответствуют одному году обучения; 30 – полугоду (семестру); 20 – триместру обучения. Студент получает зачет кредитов по учебному курсу, только выполнив все требования, включая сдачу зачета или экзамена и другие формы контроля. Количество кредитов за дисциплину обычно не может быть дробным.

Для получения степени бакалавра нужно набрать не менее 180 кредитов при трех годах обучения, или не менее 240 кредитов при четырех годах обучения. Для получения степени магистра студент должен, как правило, набрать не менее 300 кредитов за 5 лет.

Посещение студентами аудиторных занятий учитывается по усмотрению вуза, но не гарантирует автоматического начисления кредитов. Соотношение количества аудиторных часов и часов самостоятельной работы централизовано не регламентируется.

Система кредитов не отменяет оценок (грейдов). Кредиты отражают объем выполненной работы, а грейды – качество полученных знаний и навыков. Поэтому количество начисляемых по дисциплине кредитов не зависит от оценки. Рекомендуется единая европейская шестибальная система оценок:

A – «отлично» (10 % сдающих);

B – «очень хорошо» (25 % сдающих);

C – «хорошо» (30 % сдающих);

D – «удовлетворительно» (25 % сдающих);

E – «посредственно» (10 % сдающих);

F — «неудовлетворительно».

Нормирование оценок осуществляется по желанию вуза.

Система ECTS требует не только подсчета учебной нагрузки по каждой дисциплине и соответствующего числа кредитов, но и детального описания всей программы обучения в вузе с информацией о содержании, методов обучения, методов оценки программ курсов, а также об услугах и поддержке иностранных студентов. По данным сайта <http://bologna/mgimo.ru> [2005] использование системы ECTS для перезачета кредитов наиболее распространено в следующих странах: Дании, Норвегии, Ирландии, Румынии, Австрии, Польше, Финляндии. Другие системы, отличные от ECTS, применяются больше всего в Великобритании и Турции. В странах Юго-Восточной Европы 75 % вузов еще не внедрили ECTS как систему перезачета кредитов.

Следует отметить, что Болонская декларация упоминает систему ECTS лишь как пример, но никакой другой, способной с ней конкурировать системы в Европе не появилось.

Система кредитов для Азиатского и Тихоокеанского регионов (UCTS — University Credit Transfer System).

Система разработана организацией UMAP — University Mobility in Asia and Pacific. Шкала кредитов UCTS аналогична шкале ECTS. Она используется только как шкала конвертируемости при переходе студента из вуза в вуз, но не предназначена для использования в качестве замены существующих в принимающем и отправляющем вузах систем измерения учебной нагрузки.

Шкала оценок UCTS аналогична шкале оценок в ECTS (от A — высший балл — до F — низший балл: еще более низкая оценка FX — без права пересдачи) [Козырев В. А., Шубина Н. Л. — 2005].

Контрольные вопросы

1. Чем была вызвана необходимость создания зоны европейского высшего образования?
2. Какие проблемы позволяет решить введение Европейской системы перезачета кредитов?
3. Какую систему оценок (грейдов) в высшей школе (европейскую или американскую) предпочтительнее, с вашей точки зрения, использовать в России? Или стоит сохранить свою четырехбалльную?

1.3.3. Перспективы развития высшей школы в Российской Федерации

Перспективы развития высшего образования в России напрямую зависят от следующих основных факторов:

- 1) государственной политики в области образования вообще и высшего образования в частности. Она должна быть направлена на

опережающее развитие образования по сравнению со всеми другими социальными сферами или отраслями народного хозяйства;

2) сформированности *общественного мнения в пользу приоритетности сферы образования* как важнейшего условия социально-экономического прогресса в любой другой области;

3) реального *формирования рыночных отношений* в стране и, как следствие, становления рынка образовательных услуг и сопутствующей ему конкуренции. При этом высшая школа не должна оставаться один на один с рынком; для нее во всех странах создаются льготное налогообложение, система госдотаций, условия для стимулирования частных пожертвований и капитальных вложений;

4) наличия *научной концепции развития высшего образования*, широкого развертывания научных работ в области экономики, социологии, психологии и педагогики высшего образования;

5) формирования *объективной и авторитетной службы общественного контроля за деятельностью вузов*, наличия четких критериев их рейтинговой оценки.

Хорошая основа для проведения адекватной государственной политики в области высшего образования была заложена Законом «Об образовании», принятым Верховным Советом Российской Федерации и Указом № 1 Президента России. Однако провозглашенные в этих документах принципы, как было уже отмечено выше, долгое время остаются на уровне деклараций.

В Закон «Об образовании» включены следующие весьма прогрессивные положения.

Впервые интересы личности в системе образования ставятся на первое место. В первой же фразе преамбулы закона образование определяется как «целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства...» [Закон... — 1992. — С. 5]. Первая статья первого раздела провозглашает сферу образования приоритетной в Российской Федерации. В статье второй, формулирующей принципы государственной политики в области образования, провозглашается *гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности; свобода и плюрализм в образовании; демократический характер управления и автономность образовательных учреждений* [там же. — С. 5].

Впервые в нашей новой истории государство готово оказывать содействие гражданам, проявившим выдающиеся способности в получении *элитарного образования* (ст. 5, п. 7) [там же. — С. 7]. Гражданин России и других государств получили право выступать учредителями образовательных учреждений в Российской Федерации (ст. 10, п. 1) [там же. — С. 10]. Содержание образования должно быть ориентировано на «обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации» (ст. 14, п. 1) [там же. — С. 11]. Законодательно закреплена факультативность прохождения студен-

тами военной подготовки, отнимающей много времени и сил у них и часто отрицательно влияющей на профессиональную подготовку (ст. 14, п. 7) [Закон... — 1992. — С. 11].

Согласно п. 2 ст. 40, «Государство гарантирует ежегодное выделение финансовых средств на нужды образования в размере не менее 10 процентов национального дохода» [там же. — С. 27]. (Однако в федеральном бюджете на 2000 г. на эти цели опять выделялось менее 4 %.) Все образовательные учреждения в части их уставной непредпринимательской деятельности освобождаются от уплаты всех видов налогов, включая плату за землю (ст. 40, п. 3), предусматриваются также налоговые льготы отечественным и иностранным инвесторам в систему образования (ст. 40, п. 4) [там же. — С. 27].

Запрещаются любые формы *дискриминации выпускников частных учебных заведений*, их права полностью приравниваются к правам выпускников государственных школ и вузов (ст. 50). Законом также предусмотрены до сих пор не выполненные гарантии материального обеспечения «Размер средней ставки и должностного оклада... для профессорско-преподавательского состава высших образовательных учреждений устанавливается на уровне, в два раза превышающем уровень средней заработной платы работников промышленности» (ст. 53, п. 3). Причем запрещается изыскивать средства на эти цели за счет повышения нагрузки преподавателей (ст. 53, п. 4) [там же. — С. 33 — 34].

При исполнении профессиональных обязанностей за преподавателями закрепляется *право на свободу выбора и использования методик обучения и воспитания, учебников, приемов оценки знаний*. Педагогические работники имеют право на оплачиваемый отпуск для повышения своей квалификации длительностью до одного года не реже 1 раза в 10 лет. Преподаватель вуза имеет право безвозмездно читать тот или иной учебный курс, параллельный существующему, и руководство вуза обязано обеспечить ему для этого соответствующие условия (ст. 55, пп. 4, 5, 7) [там же. — С. 34].

В 1996 г. был принят Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании». Министерством образования РФ была подготовлена Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 г. Закон ориентирован на интеграцию высшего образования в мировую систему высшего образования, расширение доступа российских граждан к высшему образованию, сохранение числа студентов, обучающихся бесплатно, содействие созданию и функционированию негосударственных вузов. Гарантируется получение на конкурсной основе бесплатного высшего образования, если оно получается впервые. Законом устанавливается несколько степеней высшего образования: бакалавр (не менее 4 лет); дипломированный специалист (не менее 5 лет); магистр (не менее 6 лет).

Образовательные программы с нормативной длительностью 4 года завершаются итоговой аттестацией с присвоением выпускнику степени «бакалавр», удостоверяемой дипломом, в котором указывается направление подготовки: например, «бакалавр математики», «бакалавр техники и технологии», «бакалавр коммерции» и т. д. Степень бакалавра дает право продолжать образование на следующей ступени, в первую очередь в магистратуре. При поступлении на работу профессиональные возможности бакалавров как лиц с законченным высшим образованием оцениваются непосредственно работодателем с учетом уровня и характера полученной подготовки.

Следующая ступень высшего образования университетского сектора осуществляется по программам двух типов: программе, завершающейся присвоением традиционного диплома, для которой используется обобщенное наименование «дипломированный специалист», и программе, завершающейся присвоением степени «магистр». В первом случае речь идет о пятилетней подготовке, включающей в себя комплекс общенаучных, общепрофессиональных и специальных дисциплин, а также специализацию и практику и предполагающей соответствующие виды профессиональной деятельности выпускника. Программа завершается итоговой диссертацией, включая дипломную работу, удостоверяемую дипломом, в котором указывается специальность или направление подготовки: например, «инженер», «ученый агроном», «физик», «математик» и т. д. Непрерывные программы обучения осуществляются при подготовке по медицинским специальностям, где нормальные сроки составляют, как правило, 6 лет. Во втором случае (из указанных выше типов программ университетского образования) речь идет о периоде специализированной подготовки, осуществляемой в течение двух лет на базе степени бакалавра, включающей в себя практику, дипломную работу и предполагающей дальнейшую научно-исследовательскую, научно-педагогическую и практическую (производственную) деятельность выпускника.

Нормативная продолжительность программы подготовки кандидата наук (аспирантура) составляет три года. Диплом кандидата наук соответствует уровню доктора или Ph.D. в системах образования стран Болонского процесса и США [Козырев В. А, Шубина Н. Л. — 2005]. Наличие степени доктора наук в России не согласуется с тенденциями, задаваемыми Болонским процессом. Выход из этого противоречия предполагается найти, выведя ученую степень доктора наук из разряда образовательных (академических) и квалифицируя ее как степень чисто научную (не представляющую из себя образовательную ступень).

Утверждаются следующие виды высших учебных заведений — университет, академия, институт.

Университет — высшее учебное заведение, которое реализует образовательные программы высшего и послевузовского профессио-

нального образования по широкому спектру направлений подготовки, ведет научные исследования во многих областях науки и выступает ведущим научным центром в разных сферах своей деятельности. **Академия** — высшее учебное заведение, которое реализует образовательные программы высшего и послевузовского профессионального образования по некоторым направлениям, ведет научные исследования преимущественно в одной из областей науки и культуры, выступая в них как ведущий центр. **Институт** — высшее учебное заведение, которое реализует образовательные программы высшего и послевузовского профессионального образования для определенной области профессиональной деятельности и ведет научные исследования.

Для проведения государственной аттестации вузов (для вузов, имеющих государственную аккредитацию она должна проводиться не реже чем раз в пять лет) создана государственная аттестационная служба. Аттестация проводится для того, чтобы установить соответствие содержания и качества подготовки выпускников требованиям российских образовательных стандартов (ГОСов) высшего профессионального образования Российской Федерации. Государственная аккредитация (обычно проводится после того, как вуз подготовил несколько выпусков специалистов и их качество может быть оценено) устанавливает государственный статус вуза и наделяет его правом выдачи государственного диплома о высшем профессиональном образовании.

Упомянутая выше концепция модернизации Российского образования на период до 2010 г. с ориентацией на основные положения Болонской декларации и ход Болонского процесса предполагает следующие этапы ее реализации с примерным указанием их сроков [Козырев В. А, Шубина Н. Л. — 2005]:

Планируемые действия	Срок реализации
Проведение эксперимента по переводу образовательного процесса на систему зачетных единиц в 20 вузах	2002 — 2004 гг.
Разработка рекомендаций по формированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования на основе зачетных единиц (разработка экспериментальных стандартов по 5 специальностям)	2004 г.
Формирование новой нормативной базы многоступенчатой системы высшего профессионального образования (изменения в законодательстве, постановления правительства и т. п.)	2005 г.

Планируемые действия	Срок реализации
Создание государственных документов о высшем профессиональном образовании, совместимых с общеевропейским приложением к диплому	2005 г.
Экспериментальная отработка процедуры сертификации образовательных программ в России, установление критериев и методов оценки	2003—2005 гг.
Разработка и введение двухуровневой технологии аккредитации вузов и образовательных программ на уровне требований национальных (российских) и международных стандартов	2008 г.
Формирование Перечня направлений подготовки и специальностей высшего профессионального образования, совместимого с европейскими перечнями образовательных программ	2008 г.
Формирование системы обеспечения качества высшего профессионального образования (аттестация, образовательный аудит)	2010 г.
Создание систем, технологий и критериев оценки и контроля качества образования, совместимых с аналогичными зарубежными и международными системами	2010 г.

Планируемая система начисления зачетных баллов в России.

В России исходят из 40 недель учебного года (каникулы 2 недели зимой и 8 летом). Это соответствует 60 зачетным единицам (как в Европе). Следовательно, 2/3 недели составляют 1 единицу (36 академических часов по 45 мин). В новой системе исчисления образования, полученное в течение 1 учебного года студентом, будет составлять 60 учетных единиц. Одна неделя практики равна полутора зачетным единицам. Один семестровый экзамен равен полутора зачетным единицам (3 дня подготовки и 1 день на экзамен).

Трудоемкость итоговой аттестации рассчитывается исходя из количества отводимой на нее недель (1 неделя равна полутора зачетным единицам) (подробнее документы по данному вопросу см. в кн.: К о з ы р е в В. А., Ш у б и н а Н. Л. Высшее образование в России в зеркале Болонского процесса. — СПб., 2005).

На постсоветском пространстве странами-участниками СНГ был принят модельный Закон «Об образовании», но работа по созданию модельного образовательного кодекса не была завершена. В настоящее время в этих странах действуют следующие ступени высшего образования и ученых степеней [там же]:

Страна	Степень	Продолжительность обучения
Российская Федерация	Неполное высшее Бакалавр Дипломированный специалист Магистр Кандидат наук Доктор наук	2 года Не менее 4 лет Не менее 5 лет Не менее 6 лет 2–3 года
Украина	Младший специалист Бакалавр Специалист Магистр Кандидат наук Доктор наук	Не более 3 лет 3,5–4 года 5–6 лет 2–3 года после получения степени бакалавра 3–4 года
Казахстан	Бакалавр Дипломированный специалист Магистр Кандидат наук Доктор наук	4 года 4–5 лет 2 года 3 года
Молдавия	Лицензиат Доктор Доктор наук	4–6 лет 3 года по дневной форме и 4 года по заочной
Армения	Бакалавр Магистр Доктор	4 года 2 года 2–3 года
Грузия	Бакалавр Магистр Кандидат наук Доктор	4 года 2 года 3 года
Азербайджан	Бакалавр Магистр Доктор	
Узбекистан	Бакалавр Магистр Кандидат наук Доктор	4 года 2 года 3 года 3 года
Киргизия	Бакалавр Магистр Доктор Доктор наук	

Страна	Степень	Продолжительность обучения
Таджикистан	Младший специалист Бакалавр Магистр Кандидат наук Доктор наук Доктор наук	
Туркменистан	Специалист с высшим образованием Доктор философии	4—6 лет

Перечисленные выше и многие другие положения Закона «Об образовании» и Закона «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» позволяют констатировать, что в России создана хорошая законодательная база для развития образования в целом и высшего образования в частности. Однако реализация заложенных в законах возможностей будет зависеть от экономической ситуации в стране, общественно-политической обстановки и реальной политики исполнительной власти в области образования. Многое будет определяться и способностью всего преподавательского корпуса и особенно руководства вузов наладить эффективную деятельность вузов в новых условиях, организовать цивилизованный рынок образовательных услуг, не дожидаясь благоденствий «сверху».

В 2001 г. общее число студентов, обучавшихся в высших учебных заведениях России, составляло 5,138 млн человек, из них 4,705 млн — за государственный счет; 49 % студентов обучалось в университетах; 29 % — в академиях; 22 % — в институтах. В государственных вузах получали образование 92 % студентов; в негосударственных — 8 %; хотя из общего числа вузов негосударственные составляли 39% и государственные — 61 %. Распределение студентов по специальностям выглядело в 2001 г. следующим образом: из поступивших на первый курс дневного отделения 34 % студентов обучалось по инженерным специальностям; 23 — по гуманитарным и просвещению; 18 — по экономическим; 8 — по естественно-научным; 7 — по гуманитарно-социальным и здравоохранению; 5 — по медицинским; 5 % — по сельскохозяйственным.

В настоящее время в высших учебных заведениях России обучается уже 6,5 млн человек (в СССР, численность населения которого была почти в 2 раза больше, обучалось 5,2 млн человек). При этом более половины студентов обучается на коммерческой основе — 3 млн в государственных и 1 млн — в негосударственных. Общее число вузов и их филиалов с трудом поддается учету и составляет сейчас, по некоторым данным, около 3000. Растет и численность профессорско-преподавательского состава. Так, с 1990 по 2002 г. она выросла на 54,65 %, составив около 340 тыс. человек. Но если по числу

студентов и преподавателей на 10 тыс. жителей Россия занимает одно из первых мест в мире (в том числе и по соотношению числа студентов на одного преподавателя), то по объемам государственного финансирования образования (доля ВВП, расходуемая на образование) мы по-прежнему отстаем от наиболее развитых стран в 1,5 – 2 раза.

В 1998 г. доля негосударственных высших учебных заведений превысила треть (334 из 914). В качестве яркого позитивного примера можно привести Современный гуманитарный университет (СГУ), образованный в 1992 г. Благодаря использованию новейших образовательных технологий, в частности дистанционного обучения, к 2001 г. университетом образовано более 100 филиалов, в которых обучается 100 тыс. студентов [Кабакин М. В. и др. — 2001].

Контрольные вопросы и задание

1. При каких условиях высшая школа России способна дать адекватный ответ на вызовы времени?
2. Назовите прогрессивные, с вашей точки зрения, принципы и конкретные положения, внесенные в новый Закон РФ «Об образовании».
3. В каких статьях Закона РФ «Об образовании» реализуется идея приоритетности и опережающего развития образовательной сферы?
4. Если бы вас избрали ректором, какие первоочередные мероприятия вы сочли бы необходимым провести для улучшения работы вуза и его успешного развития в условиях рынка?

1.3.4. Проблема непрерывного образования

Термин «непрерывное образование» появился в XX в. и вообрал в себя разные аспекты давно известной, но приобретающей все большую остроту проблемы, которую можно сформулировать как несостоятельность идеи «однократного образования» — образования «однажды и на всю жизнь». В отечественной педагогике идеи, созвучные тому, что мы сейчас называем непрерывным образованием, высказывались К. Д. Ушинским, Н. А. Рубакиным, А. В. Луначарским, Н. К. Крупской (см. [Горностаев Н. В. — 1979]).

Н. К. Крупская тонко подметила неадекватное употребление термина «законченное образование». Она подчеркивала, что образование никогда не должно считаться «завершенным», и обосновывала эти утверждения весьма современными аргументами. Разумеется, никто и никогда не полагал, что, получив образование (в частности, высшее), можно успешно работать, больше ничему в жизни не учась. Речь скорее идет о соотношении объемов того, что человек приобретает в вузе, и того, чему позже доучивается, что подбирает в ходе дальнейшей профессиональной деятельности. Раньше первое полагалось

несоизмеримо большим по сравнению со вторым. Со временем стало ясно, что послевузовское образование может быть не только соизмеримым по своему объему и значимости с вузовским, но и часто по необходимости превышает его.

Такое изменение пропорций вызвано социально-экономическими и научно-техническими преобразованиями, характерными для современного мира, частично перечисленными выше, в 1.3.1. В этих условиях образование перестало рассматриваться как некий подготовительный период к жизни.

Концепция непрерывного образования исходит из положения, что учение — важная деятельность во все периоды жизни человека и ему необходимо создать возможности в любом возрасте дополнять, обновлять свои знания и умения, развивать свои способности, расширять кругозор, повышать общую культуру, получать специальность и совершенствоваться в ней, приобретать новую специальность. Непрерывное образование включает в себя как учебу в собственно учебных заведениях, так и самообразование, самообразование. Отсюда, во-первых, следует, что главное, чему должны научиться в учебных заведениях, — умению учиться, находить, перерабатывать, усваивать и применять новую информацию, что в свою очередь приводит к переосмыслению содержания, методов и форм обучения в учебных заведениях; во-вторых, отпадает необходимость в сравнительно короткий, ограниченный промежуток времени снабдить человека всем запасом знаний и способов деятельности, который может ему понадобиться в дальнейшей жизни [Владиславлев А. В. — 1979].

Теория и практика непрерывного образования ставят новые задачи и перед науками психолого-педагогического цикла, поскольку обучение взрослых требует других методов, подходов и организационных форм. Ответом на этот вызов стало, в частности, появление такого раздела педагогики, как андрагогика (обучение взрослых). В возрастной и педагогической психологии резко сместились акценты с преимущественного внимания к закономерностям функционирования и развития психики ребенка к исследованиям особенностей личности и познавательной сферы взрослого (акмеология) и даже стареющего человека (геронтопсихология) [Акмеология. — 2002]. Особое значение приобретают исследования готовности взрослого человека к обучению [Кулюткин Ю. Н. — 1979]. Образование взрослых способствует установлению более тесных связей любого образования с жизнью и утверждению принципов индивидуализации и дифференциации обучения. Однако непрерывное образование отнюдь не сводится к обучению взрослых. Как отметил еще в 1970 г. бывший генеральный директор ЮНЕСКО Р. Майо, проблема непрерывного образования стоит в центре процесса обновления всей системы образования и приводит к существенным изменениям последней [Змеев С. И. — 1979].

Концепция непрерывного образования привела к разделению всей системы образования на две части или подсистемы: первоначальное и последующее. Это позволяет внести в систему образования упорядоченность, обеспечить согласованность более или менее дифференцированных и автономных ее частей; четче подойти к выработке содержания, форм и методов обучения, наиболее подходящих для работы с людьми разного возраста, преследующими разные цели [там же]. Но именно высшая школа, по мнению многих специалистов, должна стать (и фактически становится) ядром всей системы непрерывного образования.

Еще один принцип, служащий мостиком между высшим образованием и непрерывным образованием любого уровня — это принцип цикличности. Он предполагает разделение курса обучения на ряд достаточно самостоятельных (в чем-то самодостаточных) периодов, в течение которых приобретается лишь определенная часть знаний, умений и навыков, требуемых для достижения того или иного уровня образования (бакалавриат, магистратура и др.). Такая цикличность позволяет человеку находиться в системе непрерывного образования в течение практически всей жизни (lifelong education) и развивать или изменять профиль образования [там же]. Этому способствует и система зачетных единиц, подробно рассмотренная в 1.3.2.

Новая интегрирующая и ведущая роль высшей школы в системе непрерывного образования привела не только к изменениям в традиционных высших учебных заведениях (перестройка учебного процесса на новых принципах, создание центров непрерывного образования, предлагающих различные курсы повышения квалификации и т. п.), но и к созданию учебных заведений нового типа еще в 1960-х годах, которые начали особенно бурно развиваться с появлением электронной почты и Интернета. Наиболее известными из них являются открытые университеты в Великобритании, «университеты без стен» в США, вузы преимущественно дистанционного обучения во многих странах. В такого рода учебных заведениях обычно учатся взрослые без отрыва от производства. Вступительные экзамены отсутствуют. В американских колледжах «без стен» особое значение придается участию самих студентов в разработке своих собственных учебных программ, составляемых с помощью преподавателей-консультантов (тьюторов в Англии). Срок обучения по такой программе может колебаться от 1 года до 20 лет.

Из сказанного с очевидностью следует, что развитие непрерывного образования в определенной степени изменяет роль и статус преподавателя и обучаемого. Последний все больше удаляется от позиции объекта обучения, становясь подлинным субъектом образовательного процесса. При этом если перед преподавателем и стоит задача направленно воздействовать на обучаемого, то именно в направлении повышения его самостоятельности в выборе содержа-

ния и форм обучения, формирования у него навыков самостоятельной учебной деятельности, создания такого климата, в котором бы учащийся сознательно стремился к овладению новыми знаниями, к непрерывному повышению уровня своей профессиональной квалификации и общей культуры [там же]. Именно здесь открываются безграничные возможности индивидуализации и дифференциации обучения.

Термин «непрерывное образование» включает в себя целый ряд других аспектов и оттенков, помимо того, который содержится в англоязычном термине (Lifelong Education). В документах XIX Генеральной конференции ЮНЕСКО по вопросу о деятельности организации в области непрерывного образования последнее определяется как не ограниченное ни во времени (относительно сроков обучения), ни в пространстве (относительно места и методов обучения), объединяющее всю деятельность и ресурсы в области образования, направленное на гармоничное развитие потенциальных способностей личности и прогресс в образовании общества [Галаган А. И. — 1979].

Организация экономического развития и сотрудничества (ОЭСР) использует термин «возобновляющееся образование» (Recurrent Education), суть которого состоит в том, что индивидуум получает образование по частям в течение всей своей жизни. Это означает отход от прежней практики длительного непрерывного образования в учебном заведении, прежде чем человек начнет трудовую деятельность. Это также означает чередование образования с другими видами деятельности: работой, отдыхом, временным прекращением работы и т. п. В этих условиях у человека есть возможность отказаться от неизменной последовательности «учеба — работа — отдых — отставка» и чередовать эти виды деятельности в зависимости от своих устремлений и многих привходящих обстоятельств (состояние здоровья, условия жизни и пр.) [там же].

Совет Европы использует термин «постоянное образование» (Permanent Education), в котором наряду с образованием взрослых сделан акцент на ранних стадиях образовательного процесса. Утверждается, что максимальную эффективность от капиталовложений в образование можно получить, только добившись интеграции дошкольного и школьного обучения. При этом во всех документах речь идет не о создании принципиально новой системы образования, а о совершенствовании уже существующей. Главное состоит в том, чтобы предоставить равные образовательные возможности всем людям на протяжении всей их жизни. И получение человеком определенного образования не может служить препятствием для повышения его образовательного уровня в будущем. Для этого необходимо изменить образование в школе и вузе, а не просто дополнять его непрерывным образованием. Большое внимание уделяется непрерывному образованию (Lifelong Education) в рамках Болонского процесса (см. 1.3.2).