

В.И. БАЙДЕНКО, профессор
Н.А. СЕЛЕЗНЕВА, профессор
 Институт качества высшего
 образования Национального
 исследовательского технологи-
 ческого университета «МИСиС»*

Конкурентоспособные образовательные программы: к формированию концепции

*В порядке постановки вопроса авторы высказывают ряд соображений, которые могли бы быть учтены при разработке конкурентоспособных основных образовательных программ. При этом мы исходим из того, что образовательные программы подобного типа должны учитывать болонские подходы и инструменты, соответствующий международный программно-образовательный опыт**.*

Ключевые слова: конкурентоспособная образовательная программа; рыночная модель; вуз как квазиэкономическая организация; квазиконкуренция; универсальные компетенции; трудоустраиваемость; принципы проектирования конкурентоспособных образовательных программ; студентоцентрированная направленность обучения; болонский инструментарий совместимости и сопоставимости.

Экономическая (рыночная) природа конкурентоспособности в образовании

Высшее образование обретает сегодня массовый характер¹ [1, с. 63], при этом стремительно нарастает его институциональное многообразие. По мере развития этих процессов бюджетное финансирование высшей школы превращается во все более острую проблему. Как свидетельствует П.Н. Тейшейра, директор Исследовательского центра в сфере политики высшего образования (CIPES) университета Порто (Португалия), «образование в целом становится одной из сфер, где возможно сдерживание роста расходов. Вузы ориентируются на утрату / спад (declining) или, по меньшей мере, на стагнацию государственной поддержки» [2]. Процессы массивификации и диверсификации ведут к изменениям традиционных представлений о высшем образовании: от него требуют становиться все более чутким к динамичным экономическим

и социальным нуждам. Вот что пишет тот же автор: «Распространение высшего образования стало рассматриваться как движимое в значительной степени поведением индивидов, на которых влияют перспективы повышения их человеческого капитала... Большинство экономистов склонны считать, что в случае высшего образования значительная доля преимуществ носит частный характер, а именно – это более высокие заработки и лучшая трудоустраиваемость ... Таким образом, диплом о высшем образовании стал привлекательным личным вложением ...» [Там же].

Подобные взгляды, естественно, не могли не отразиться на трактовке экономической природы высшего образования: «Если мы рассматриваем учреждения высшего образования как часть производства, то остается лишь один шаг до принятия правил микроэкономики... Стало быть, если мы хотим, чтобы высшее образование вело себя как отрасль производства, нам нужно

* Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов преобразован в Институт качества высшего образования НИТУ «МИСиС». Директором института назначена проф. Н.А. Селезнева (от редакции).

** Статья подготовлена по заказу Национального фонда подготовки кадров. Идея разработки концепции конкурентоспособных образовательных программ ВПО принадлежит исполнителю директору НФПК И.В. Аржановой.

преобразовать этот спектр в соответствии с правилами рынка» [Там же].

Десятилетие интенсивной коммерциализации высшей школы совпало по времени с десятилетием Болонского процесса. Однако было бы принципиальным заблуждением видеть в собственно болонских идеях катализатор расширения коммерческих связей между студентами (потребителями) и вузами как автономными организациями экономического толка. Опасность диктата экономического дискурса в интерпретации и проведении болонских реформ всегда настораживала всех тех, кто усматривал в Болонском процессе прежде всего мощный гуманитарный проект², осуществление которого должно усилить понимание высшего образования как социального блага и противостоять культивированию более узкого взгляда на сферу и легитимность высшего образования как социального института.

Между тем стала набирать силу тенденция «академического капитализма»³, которая сопровождается конкуренцией за умы, деньги, ресурсы и престиж, профилированием студентов как клиентов, возрастанием экономической и кадровой неоднородности вузов, распространением приватизационных процессов, усилением роли частных и иных источников доходов, смещением акцентов на эффективность как условие распределения ресурсов и показатель рентабельности вузов.

Здесь уместно сделать замечание о рейтингах⁴ высших учебных заведений как популярном механизме признания достижений и эффективности вузов, имея в виду, что рейтинги, как и конкурентоспособность образовательных программ, есть продукт рыночных отношений.

Влияние рыночных механизмов сказывается и на академическом уровне, т.е. на образовательных программах и исследовательской деятельности. Ульрих Вельберс с грустью констатирует это совершающееся «по ходу реформ» выхолащивание их пе-

дагогической сути: «Здесь ничего не должно сорваться, думали протагонисты неоллиберального пластикового поколения... Бакалавр как дешевый уровень подготовки является даром небес» [3].

Растущее воздействие идеологии экономической рациональности и рыночной регуляции, введение рыночных механизмов (рыночных моделей) конкуренции не должны сопровождаться падением качества высшего образования, хотя и порождают жажду «легких денег» у всякого рода безответственных провайдеров, превращающих свои так называемые вузы в «фабрики дипломов». Конкурентоспособные программы и их реализация при соответствующих системах внешнего и внутреннего обеспечения качества могут стать инструментом совершенствования качества высшего образования.

При разработке конкурентоспособных образовательных программ (КСОП) следует иметь в виду огромное разнообразие типов и видов высших учебных заведений, их профилей и миссий (приоритет преподавательской деятельности или преимущественно исследовательской), ориентацию на соответствующие когорты абитуриентов, взаимоотношения с локальным и региональным бизнесом. Различаются и амплитуды конкурентоспособности образовательных программ (их амбиции) в зависимости от нацеленности на местный, окружной, федеральный, европейский, мировой ареалы.

Словом, при проектировании конкурентоспособной образовательной программы нужно учитывать ее контекстуальную погруженность в многочисленные «внутренние» и «внешние» факторы: от национальных культурно-образовательных традиций и нормативно-законодательного абриса до сложившейся сегодня архитектуры европейского качества в рамках Болонского процесса (если принимать важность усиления европейского измерения в образовательных программах как непре-

ложного условия их конкурентоспособности).

При выработке авторского взгляда на феномен конкурентоспособности образовательных программ в отечественных вузах мы исходили из обязательности инкорпорирования болонских (международных) подходов и инструментов в образовательные программы.

Конкурентоспособная образовательная программа как рыночная модель

КСОП должна давать студентам «добавочную стоимость» по сравнению с программой, аккредитованной в соответствии с установленным по данному направлению (специальности) ФГОС ВПО. Реализация такой программы предполагает высокую степень автономии вуза и академических свобод. Она обладает «рыночной властью» и жизнеспособна только при условии замены жесткого административного регулирования системой стимулов и ограничений, которые ставят вуз перед экономической необходимостью удовлетворять предъявленный на нее спрос.

Рынок, конечно же, может претендовать на роль главного регулятора содержания и качества образовательных программ. И в этом состоит определенная угроза: создание «профессиональных стандартов» как раз и есть требование логики рынка. Но следует четко представлять себе, что последние подчинены *логике занятости* и должны выступать мостом между рынком труда и образованием. Что же касается образовательных стандартов, то они разрабатываются в *логике образования* и сфокусированы на том, *что* нужно изучать, *как* должно изучать и *каким* образом будет оцениваться качество обучения⁵.

Нужно подчеркнуть, что о КСОП имеет смысл говорить лишь тогда, когда образовательные программы как одной, так и разных предметных областей конкурируют друг с другом именно по качеству, а не

по цене. Поскольку образовательные программы будут конкурировать между собой не по ценам, а по качеству и престижу, конкуренция подобного рода не является экономической в строгом смысле слова. Вузы, в которых реализуются КСОП, не будут, как правило, стремиться к наращиванию предложения, если для этого потребуются значительный рост постоянных издержек [4, с. 188]. Высшее учебное заведение скорее проявит заинтересованность в дальнейшем облагораживании своего бренда. Понятно, что рыночный фактор вводит элемент недобросовестной конкуренции⁶. Поэтому КСОП для своей реализации предпочтут селективные стратегии отбора абитуриентов – по академическим и социальным критериям (ведь рост конкуренции в секторе высшего образования вынуждает вуз быть уникальным или особенным).

КСОП следует интерпретировать через призму рассмотрения вузов как квазиэкономических организаций особого типа. Во-первых, им присущи не только коммерческие мотивы. Во-вторых, их производственный (образовательный) процесс в значительно большей степени зависит от сотрудничества с потребителями (в концепции студентоцентрированного обучения ответственность за его результаты становится общей, а само обучение выступает предметом договоренности). Студент рассматривается не в плоской роли «клиента», а как активный со-участник образовательного процесса. В-третьих, в секторе высшего образования обнаруживается такой уровень разнообразия, который выходит за рамки принятого в других секторах [5]. (Кстати, Х. Лехляйтер убедительно обосновал три типа разнообразия в высших учебных заведениях: персональный; дисциплинарный, образовательно-целевой [5]).

Квазиэкономический характер конкуренции обусловлен здесь еще и тем обстоятельством, что потребители не всегда способны судить о сравнительном качестве образовательных программ и далеко не во

всех случаях имеют возможность реального выбора.

КСОП призвана стать носителем высокого академического качества, а не просто набором стандартизированных программных ингредиентов (федерального формата) и результатов обучения. «Академическое качество» в современной трактовке означает совокупность возможностей, предоставляемых студентам: в процессе реализации образовательных программ должны соблюдаться их интересы – в том смысле что с помощью активных проектно-проблемных педагогических сценариев они могут достичь заявленных в программе результатов [6].

Разумеется, непременным условием КСОП должен стать явно прослеживаемый в них вектор приращения качества, включая содержательные, методические, технологические, организационные, студенто-поддерживающие его аспекты.

Конкурентоспособные образовательные программы могут приводить к обострению взаимоотношений между студентами и преподавателями с точки зрения меры владения ППС новыми методиками и технологиями. КСОП должны разрабатываться не под наличные психолого-педагогические компетенции профессорско-преподавательского состава, а с учетом овладения им современной дидактикой высшего образования с ориентацией на удовлетворение расширяющихся запросов и потребностей учащихся.

КСОП могут также оказаться одним из средств преодоления конфликта между работодателями и выпускниками по поводу якобы компетентностной недостаточности последних. В этом пункте возможно позитивное напряжение между рыночной и дидактической интерпретациями конкурентоспособных образовательных программ. Положительный потенциал этого «развивающего» напряжения может способствовать разрешению противоречия между сиюминутным рыночным спросом и

перспективными (стратегическими) интересами / потребностями национального рынка труда. Снимается это напряжение, как показывает пока еще спорадический отечественный и достаточно обширный западный опыт, за счет освоения в образовательном процессе, как принято говорить, универсальных (ключевых, общих, общекультурных, личностных, трансверсальных, надпредметных, мультифункциональных) компетенций⁷. Заметим, что универсальные компетенции не являются предметно-специализированными, они осваиваются студентами в контексте обретения ими весьма специфического качества – трудоустраиваемости. Д.С. Рюхен и Л.Х. Салданик считают, что «понятие ключевых компетенций используется как синоним необходимых и важных навыков, которые способствуют успешной жизни и хорошо функционирующему обществу, имеют отношение к различным сторонам жизни и важны для всех людей» [7, с. 290].

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

Хотя мы далее рассмотрим ряд принципов проектирования КСОП отдельно, здесь уместно сделать акцент на том, что подобного рода программы призваны вносить существенный вклад в обеспечение устойчивой трудоустраиваемости, включая способность к постоянному развитию и профессиональному (само)перенастраиванию. В этом плане границами должноствования для конкурентоспособных образовательных программ призваны стать следующие требования:

– обеспечение сближения академического содержания программы и профессиональной деятельности как органичной части КСОП;

– расширение их возможностей и гибкости в аспектах структуры, содержания, профиля с учетом построения индивидуальных учебных маршрутов (жесткое регулирование затрудняет разработку личных профилей и ограничивает потенциал образовательной программы);

– совершенствование качества образования и образовательного процесса (конкурентная программа имеет своей высшей целью получение студентом конкурентоспособного по своему качеству *образования*);

– усиление роли работодателей и профессиональных ассоциаций и объединений как активных социальных агентов системы высшего образования на всех стадиях проектирования КСОП, ее реализации и оценивания демонстрируемых студентами достигнутых результатов. Этими стадиями прежде всего выступают:

• исследование требуемых предметно-специализированных (профессиональных) и универсальных компетенций с корректным использованием надежного социологического инструментария (что предполагает формирование системы мониторинга спроса и анализ предложений образовательных услуг и потребностей рынка труда);

• конструирование оптимальных компетентностных моделей выпускников (в

мире наблюдается рост мировой базы данных компетенций, что обеспечит в скором времени более точные модели наилучшего исполнения и «хорошей работы»);

• участие в разработке КСОП (с позиции типичных пробелов в компетенциях, выявляемых у выпускников);

• организация неимитационных стажировок для студентов (особенно в части развития или тренинга), основанных на обнаруженных «дефицитах компетенций».

Необходимо также понимать, что наилучшая атмосфера для проектирования и реализации КСОП – это адекватная стимулирующая институциональная среда, в которой вузы призваны:

■ помогать студентам идентифицировать и четко формулировать навыки трудоустраиваемости, которые формируются в рамках образовательной программы и иных видов внепрограммной деятельности студентов на всех уровнях высшего образования и которые органично привязаны к Дублинским дескрипторам, европейским и национальным структурам квалификаций;

■ обеспечивать получение студентами информации и консультационной поддержки по соответствующим секторам рынка труда и в части формирования навыков организации и планирования их карьеры;

■ развивать широкие связи с экономикой (малый, средний, крупный бизнес, государственные и частные компании и фирмы) через консультативные структуры, путем обмена сотрудниками, проведения стажировок студентов;

■ встраивать во все «стягивающие узлы» учебного плана (преподавание, обучение, оценивание) мягкие (отраслевые) навыки, которые делают актуальной совместную работу ППС, служб трудоустройства и развития карьеры, создаваемых в самих вузах или в иных организационно-целевых структурах [9, с. 36–38].

По нашему мнению, социально-образовательное предназначение КСОП заключается не в том, чтобы содействовать

решению проблем финансирования вуза, но в том, чтобы выступать средством развития человеческого капитала.

По всей видимости, в оптимальной реализации КСОП востребован командный характер организации образовательного процесса. Как справедливо говорится в юбилейном докладе EUA “Trends 2010”, «академический персонал... должен научиться работать как часть академических команд. Это является проблемой для тех культур, где преподаватели несут личную ответственность за то, как они учат, без какой-либо координации своей деятельности на уровне программы» [10]. При этом, возможно, возникнет нужда в нормативных рамочных рекомендациях относительно распределения полученных от реализации КСОП финансовых средств между командой КСОП и вузом.

Создание конкурентоспособных образовательных программ может встретиться с ограничивающими факторами, которые налагает ФГОС ВПО по тому или иному направлению подготовки. Поэтому может потребоваться специальное директивное решение на соответствующем уровне о праве вузов на разработку и реализацию КСОП (см., например, Федеральный закон от 1 декабря 2007 г., № 309-ФЗ, п. 2.)

Принципы проектирования конкурентоспособных образовательных программ

За время болонских реформ сформировались концептуально-методологические реперы Европейского пространства высшего образования (структурные характеристики высшего образования, содержательные аспекты, терминологический аппарат, ведущие дидактические идеи, подходы к организации образовательного процесса, инструменты и механизмы прозрачности, переносимости, сравнимости, совместимости и сопоставимости степеней и дипломов как показателей квалификации).

Мы рассматриваем их в качестве базовых

принципов конкурентоспособности образовательных программ трехциклового архитектуры высшего образования (бакалавриат – магистратура – докторантура).

Прежде всего хотелось бы сформулировать своего рода «категорический императив» для разработчиков КСОП: они должны быть хорошо знакомы с международным опытом создания (проектирования) подобных программ по соответствующим направлениям (специальностям, профессиональным областям) подготовки, а также с методами организации современного образовательного процесса. Отдельные образцы хорошей практики представлены, например, в материалах мониторингового исследования Болонского процесса [7, с. 298–502]. Само собой разумеется, речь идет не о копировании опыта других «под кальку», а о получении некоего дополнительного знания, «выращенного» в иных образовательных системах. Нередко случается, что именно знакомство с международной практикой только и позволяет дать подлинную позитивную оценку отечественному опыту, увы, уже изрядно травмированному, а то и вовсе порушенному.

Вообще же стратегия голого заимствования является контрпродуктивной⁸. «Болонские реформы» как консенсусные «точки общности» несовместимы с насилием над национальными культурно-образовательными традициями. Болонский процесс носит не унифицирующий, но конвергирующий характер. Он вводит минимальные элементы унификации, направленные на то, чтобы Европейское пространство высшего образования стало «упорядоченным многообразием», в котором различия не исчезают, но облегчается достижение взаимопонимания. Еще одно существенное замечание: для различающихся культурных контекстов допустимо избирательное отношение к базовым принципам; *мера следования* им может отличаться при проектировании КСОП для тех или иных направлений подготовки. Надо лишь помнить одно

непреложное правило: если мы ставим целью создать конкурентоспособную программу с ориентацией на академическое и профессиональное *признание* в европейских университетах и на европейском рынке труда, то мера «европейского измерения» должна быть явно и ясно выраженной. Это “*sine qua non*” при экспорте образовательной программы или импорте иностранных студентов для обучения их в российских вузах.

Принцип 1: уровневая адекватность КСОП. Реализация данного принципа предполагает проектирование соответствующих *компетентностных* опций (бакалавров, магистров – кандидатов наук Dg/PhD) *выпускников* с учетом Дублинских дескрипторов, квалификационных рамок Европейского пространства высшего образования (EQF-LLL), национальных квалификационных рамок (NQF), совместимых с QF-EHEA и EQF-LLL или специфичных для национальных систем высшего образования, а также создаваемых на их фундаменте секторальных (отраслевых) квалификационных рамок (по направлениям подготовки/ специальности). Следует помнить, что национальные квалификационные рамки должны пройти принятую в рамках Болонского процесса и Евросоюза процедуру *верификации* (самосертификации) на соответствие QF-EHEA и EQF-LLL согласно трем нормативным документам. Имеются в виду:

- «Шаги разработки национальных структур квалификаций»;
- «Рекомендации стратегии по проведению процесса верификации. Критерии и процедуры для проверки и подтверждения совместимости структур»;
- «Критерии и процедуры привязки национальных уровней квалификаций к Европейской структуре квалификаций»⁹.

Принцип 2: студентоцентрированная направленность обучения. Этот принцип расценивается в новой образовательной парадигме как основополагающий, как ба-

зовое начало проектирования конкурентоспособных образовательных программ и в последующем – как ведущий ориентир их реализации.

С точки зрения *проектирования* КСОП должна обеспечить:

- модуляризацию образовательного процесса, предоставляющую возможность построения гибких образовательных траекторий студентов;
- ориентацию на цели и результаты (студентоцентрированное обучение фокусируется на конечных результатах, а не на вводимых ресурсах);
- усиление акцента на междисциплинарности с целью освоения универсальных навыков, компетенций и знаний более высокого уровня;
- приоритетный характер формативных стратегий оценивания и широкое применение его современных инструментов и экзаменационных сценариев, адаптированных к компетентностному и результат-ориентированному подходам.

В аспекте *реализации* КСОП студентоцентрированное обучение имеет своим основанием следующие философско-образовательные, методологические и педагогические аспекты:

- во-первых, перенос акцента с преподавателя и того, что преподается, на студента и то, что изучается;
- во-вторых, участие студента в определении того, что подлежит освоению;
- в-третьих, процесс обучения рассматривается не только как передача и усвоение знания – речь также идет о понимании и критическом мышлении (например, осознание пределов и условного характера знаний);
- в-четвертых, преподаватели становятся организаторами учебной и исследовательской деятельности студентов, а ответственность за обучение выступает как со-ответственность всех субъектов образовательного процесса;
- в-пятых, усиливается индивидуаль-

ный подход к учащимся с учетом (!) их происхождения, опыта, структуры восприятия, стиля обучения и учебных потребностей [10].

Принцип 3: обязательное использование болонских инструментов (ECTS; результатов обучения на языке компетенций; модулей).

Европейская система переноса и накопления кредитов (ECTS) начала формироваться задолго до Болонского процесса и постепенно эволюционировала в общеевропейскую систему¹⁰. Главное – это надлежащее использование ECTS на базе результатов обучения и учебной нагрузки учащихся при сбалансированности обеих функций данной системы: переноса и накопления кредитов. В описание учебных курсов и модулей нужно включать установленные результаты обучения и расчетное время для их достижения. Следует добиваться понимания результатов обучения в тесной связи с использованием ECTS.

Весьма деликатной проблемой выступает реализация функции накопления кредитов, смысл которой состоит в том, чтобы предоставить студентам гибкие программы обучения, большую свободу выбора и возможность использовать отличающиеся от традиционных экзаменов формы оценивания.

В любом случае при проектировании КСОП необходимо принимать в расчет два важнейших документа: «Руководство пользователя ECTS» в версии 2009 г. [8, с. 175–220] и выводы официального болонского семинара «Выработка общего понимания результатов обучения и ECTS» [8, с. 93–101].

Результат-ориентированный подход является одним из факторов происходящей в мире «академической революции» и одновременно ее средством. Результаты обучения – важнейший структурный компонент сравнимости, сопоставимости, совместимости и прозрачности систем высшего образования, а также принципиально со-

гласующихся, но не идентичных структур квалификаций QF-EHEA и EQF-LLL.

Ориентация на результаты обучения существенно меняет сложившуюся культуру проектирования образовательных (учебных) программ. Вот что в этой связи говорит крупнейший болонский эксперт Стивен Адам: «Результаты обучения и подходы на базе результатов очень важны для таких областей, как *разработка учебных планов*, преподавание, обучение, оценивание, а также обеспечение качества. *Возможно, они формируют важную часть подходов двадцать первого столетия к высшему образованию* и ревизии насущнейших вопросов, а именно: что, кому, как, где и когда мы преподаем; что, кого, как, где и когда мы оцениваем. Самый характер и роль образования подвергаются сомнению теперь больше, чем когда-либо прежде, и результаты обучения являются тем важным инструментом, который делает итоги обучения понятными для студента, гражданина, работодателя и педагога. *С точки зрения проектирования и разработки учебных планов результаты обучения находятся в центре деятельности по реформированию образования* (курсив наш. – В.Б., Н.С.). Они представляют собой изменение акцента от “преподавания” к “обучению”, который символизируется принятием студентоцентрированного подхода в противоположность традиционному, ориентированному на преподавателя, подходу. Студентоцентрированное обучение помещает в фокус отношение “преподавание – обучение – оценивание” и фундаментальные связи между проектированием, поставкой и изменением...» [11, с. 111].

Надо принять во внимание, что, во-первых, существует тесная связь между образовательными уровнями, их дескрипторами, преподаванием, обучением и оцениванием; во-вторых, разработка результатов обучения ведется не в вакууме, так как они имеют непосредственную связь с квалификационными уровнями и индикаторами и

формируются в контексте институциональных, национальных и международных ориентиров (последние особенно важны для конкурентоспособных образовательных программ, ориентированных на иностранных студентов).

Для того чтобы КСОП обладали качествами совместимости, сравнимости и сопоставимости, при их проектировании необходимо учитывать требования европейских профессиональных и образовательных объединений и международных соглашений. Назовем только некоторые из них:

- Постоянный комитет европейских врачей (CPME);
- Европейский союз специалистов медицинских профессий (UEMS);
- Совет европейских стоматологов (CED);
- Федерация ветеринаров Европы (FVE);
- Ассоциация по развитию университетских бизнес-школ (AACSB : 2010);
- Совет архитекторов Европы (ACE);
- Европейская федерация национальных ассоциаций инженеров (FEANI);
- Система совершенствования качества Европейского фонда развития менеджмента (EF MD-EQUIS);
- Европейская ассоциация консерваторий (AEC);
- Вашингтонское соглашение (Washington Accord-WA) о взаимном признании образовательных программ в сфере подготовки инженеров;
- Сиднейское соглашение (Sydney Accord-SA) для регулирования взаимного признания аккредитованных квалификаций для инженеров-технологов;
- Дублинское соглашение (Dublin Accord-DA) в целях обеспечения взаимного признания квалификаций для инженеров-техников.

Здесь уместно высказать еще ряд соображений о характере деятельности разработчиков КСОП.

Во-первых, они обязаны знать между-

народный уровень развития той или иной специальности (профессии), тенденции ее компетентностного обновления («прогнозные векторы»), в том числе с использованием зарубежной практики бенчмаркинга. Кстати, результаты образования по многим дисциплинам (специальностям, направлениям подготовки) уже определены в рамках проекта «TUNING» («Настройка образовательных структур в Европе»), и при проектировании соответствующих КСОП их следует корректно встраивать. К тому же следует внимательно отслеживать появление новых «регулирующих инструментов», кроме вышеперечисленных.

Во-вторых, от разработчиков требуется основательное знакомство с современными интерактивными педагогическими методами и компетентностно-ориентированным инструментарием оценивания.

В-третьих, они должны владеть теоретическими и практическими вопросами структурной организации образовательных программ в целях поддержания связей с рынками труда через структуру программы на основе взаимосвязанных и гибких циклов.

В-четвертых, разработчикам следует понимать, в какой мере создаваемые ими КСОП интегрированы в международные системы обеспечения качества.

Сами критерии конкурентоспособных образовательных программ могут рефлексироваться их создателями с разной полнотой и по-разному интерпретироваться. Наконец, нужно иметь в виду, что профессорско-преподавательским составом вузов может не хватать необходимых педагогических компетенций в контексте современной дидактики высшей школы.

Образовательные программы нового поколения – это весьма сложные конструкции, в которых должны быть спроектированы (спроецированы) содержание образования и его структура, ведущие дидактические сценарии, новая методология оценивания, возможные карьерные перспекти-

вы выпускников, запросы со стороны потенциальных потребителей, языковая сторона образовательного процесса, академическая инфраструктура поддержки студентов и многое другое¹¹.

С. Адам неоднократно подчеркивает мысль о теснейшей связи между введением обучения, базирующегося на результатах, и реформированием учебных программ. В 2008 г. на болонском семинаре в Шотландии (УК) он убеждал, что «изменение фокуса связано с потребностью улучшения учебных программ, а также с признанием того факта, что более эффективные и разнообразные стили обучения идут на пользу студентам. Это сделало необходимым выражать знание, понимание, компетенции и другие характеристики квалификаций посредством результатов обучения. Данная педагогическая тенденция находится в центре “болонской повестки дня”, что порождает необходимость глубоких реформ, направленных на модернизацию устаревшей системы образования Европы» [7, с. 313]. Основополагающий тезис таков: результаты обучения неотделимы от преподавания, обучения и оценивания (С. Адам называет эту триаду самой важной *совокупностью отношений* при разработке учебных планов и программ, образно сравнивая ее с «эффектом каскада»).

Поэтапный (укрупненный) алгоритм проектирования КСОП можно описать такой последовательностью шагов:

- ✓ шаг 1: определение результатов образования на уровне программы;
- ✓ шаг 2: выбор адекватных методов оценивания и выработка надлежащих критериев оценок;
- ✓ шаг 3: разработка студентоцентрированных методов преподавания и учения (обучения).

Сложнейшая из проблем – написание (формулирование) результатов обучения на языке компетенций (создание «компетентностной модели» или «паспорта» выпускника). Написание результатов обуче-

ния не регламентируется какой-либо единой концепцией или универсальной (унифицированной) методикой. Однако накоплен многообразный международный опыт написания результатов (как положительный, так и отрицательный), дающий весомую поддержку разработчикам программ.

Изложим в сжатом виде (полное описание см.: [7, с. 298–325]) некоторые рекомендации. Сначала приведем примеры «лучшей практики»:

- результаты обучения должны быть конструктивно полезными и понятными для пользователей;
- необходимо гарантировать постоянное участие заинтересованных сторон (преподавателей, работодателей, выпускников) в определении результатов обучения и в их пересмотре с использованием социологического инструментария;
- внедрение результатов обучения на институциональном уровне требует тщательно разработанной стратегии ввиду того, что их применение влияет на все аспекты внутренних и внешних процессов и процедур обеспечения качества;
- результаты обучения на программном уровне и уровне модуля должны быть прописаны в контексте национальных и международных «контрольных точек»;
- результаты обучения должны поддаваться оценке, а критерии оценивания обязательно должны быть увязаны с результатами обучения;
- на вузовском уровне оценивание должно быть связано с результатами обучения и четко согласовываться со стратегиями преподавания.

Теперь дадим несколько рекомендаций в сравнении с «худшей практикой» описания и использования результатов обучения:

- следует избегать абстрактных, упрощенных терминов («понимает», «объясняет» и т.п.), так как подобные формулировки не выявляют глубину знаний, навыков, понимания;
- результаты обучения должны быть

реалистичными и соответствовать уровню квалификации;

- недопустимо, чтобы «внешние контрольные точки» выполняли роль «смирительной рубашки»;
- нельзя перестраивать существующие квалификации под якобы новые, лишь добавляя к ним некоторые «подновленные» результаты обучения, не имманентные новым квалификациям;
- нужно уходить от «перенаполнения» учебных программ, которое с неизбежностью обернется nepозволительной перегрузкой студентов;
- принятие концепции результатов обучения не должно приводить к жесткой стандартизации содержания образования (С. Адам высказывается по этому поводу так: «Европейское высшее образование будет процветать только в условиях многообразия и конкуренции. Широкое стремление привести содержание образования к общему знаменателю ... – это пример неправильного использования “метода результатов”») [7, с. 322].

Конкурентоспособные образовательные программы лучше разрабатывать в дизайне модулей. Болонский процесс внес новую жизнь в развитие модуляризации как инструмента проектирования *гибких образовательных программ*, наиболее адекватных студентоцентрированному обучению. Они получают все большее признание как неотъемлемый элемент конкурентоспособных образовательных программ.

Известно, что есть два типа построения (организации) вузовских учебных программ и вузовских образовательных процессов: 1) на основе учебного года и 2) базирующийся на модулях (или на иных учебных единицах). Согласно исследованию Trends 2010, две трети европейских вузов ввели модульные технологии.

Под модулем понимаются «результаты обучения, используемые в качестве формулировок, устанавливающих, что будет знать, понимать и/или в состоянии делать

успешный учащийся» [7, с. 316]. С. Адам называет следующие его характеристики:

- описывает достижения учащихся;
- отличается от целей, которые свидетельствуют о намерениях преподавателей;
- связан непосредственно со стратегией преподавания, обеспечивающей эффективное достижение установленных результатов обучения;
- тесно увязан со стратегией оценивания и соответствующими критериями оценки;
- разрабатывается в контексте более широкого диапазона «внутренних и внешних контрольных точек» [Там же].

Кстати, европейский опыт разработки программ посредством их модуляризации обязывает считаться со всей сложностью и противоречивостью этой весьма необходимой работы, а именно:

- ✓ разработка КСОП в модульном решении на бакалаврском уровне может встретиться с сильно ограничивающим фактором, поскольку бакалаврские программы более жестко структурированы по сравнению с традиционными (длительными) и предусматривают большее число обязательных дисциплин и контактных часов;
- ✓ «некоторые вузы подчеркивают, что при модуляризации, если делать ее должным образом, необходимо обращать особое внимание на обеспечение внутренней согласованности программ через надлежащее группирование курсов, что позволило бы предоставить студентам максимальный выбор, – в противном случае существует риск того, что программы реально не пересматриваются и не корректируются, а просто урезаются и “втискиваются” в меньшее число семестров, увеличивая учебную нагрузку» [12, с. 93];
- ✓ применение модуляризации требует значительного расширения консультационной поддержки студентов;
- ✓ нередко модуляризируется не вся учебная программа целиком, а лишь ее отдельные и далеко не всегда важнейшие ча-

сти, что ведет к неподлинной или весьма ограниченной гибкости, обеспечивать которую и призвана модульная технология;

✓ резко возрастает нагрузка на ППС именно из-за гибких траекторий обучения [Там же].

Коснемся еще одной методологической проблемы: каким образом достигается совместимость результатов обучения на программном и модульном уровнях? Это требует соблюдения ряда довольно непростых правил:

– результаты обучения, применяемые на уровне модулей, должны быть связаны с всеобъемлющими критериями оценивания;

– при модуляризации следует исходить из того, что результаты обучения, на основании которых строится модуль, ставятся в соответствие результатам обучения, в которых спроектирована квалификация (программа) в целом;

– при написании результатов обучения на уровне модуля необходимо также избегать лексических формул, не способных отразить глубину усвоения образовательной программы [12, с. 93].

* * *

Создание КСОП – дело для нашей высшей школы новое. Нам представляется, что конкурентоспособные образовательные программы в России по многим направлениям подготовки – это реальность не сегодняшнего дня. Тем более если проектировать их в европейском (болонском) формате, как легко узнаваемые зарубежным потребителем. При этом, как верно отмечается в проекте Концепции экспорта образовательных услуг РФ на период 2011–2020 гг., необходимо решить задачу «внедрения системы обеспечения качества, гарантирующей сопоставимость с системами и процедурами, согласованными в рамках международных организаций и объединений (общеевропейское пространство высшего образования, ЕС, рекомендации по обеспечению качества трансграничного

образования ОЭСР и ЮНЕСКО)» [13, с. 102].

Разумеется, авторы никоим образом не могли бы себе позволить считать высказанные в статье соображения как единственно приемлемые или даже как достаточно целесообразные для целей концептуализации конкурентоспособной образовательной программы. Но возникшая острая необходимость адаптации отечественной системы высшего образования к модернизационной повестке дня, провозглашенной в России, как и потребность ускоренного вхождения отечественной высшей школы в международное образовательное пространство, делает крайне востребованной дискуссию по данной теме на страницах авторитетного журнала «Высшее образование в России». Мы с заинтересованностью примем в ней активное участие и приглашаем коллег высказать свои аргументы.

Примечания

¹ В докладе Всемирной конференции ЮНЕСКО по высшему образованию (2009 г.) «Тенденции в глобальном высшем образовании: мониторинг академической революции» авторы констатируют: «Во всем мире процент возрастной когорты в третичном образовании вырос с 19% в 2000 году до 26% в 2007 году, причем наиболее заметный рост отмечался в странах со средневысоким и высоким уровнями доходов. Сегодня в мире около 150,6 млн. студентов высших учебных заведений – это примерно на 53% больше, чем в 2000 г.».

² Оправданно привести здесь суждения известных в мире образования и экономики деятелей и выдержки из международных документов, направленные на преодоление узкоэкономического подхода:

Ж. Делор: «Образование представляет собой благо коллективного характера, которое не может являться предметом простого регулирования с помощью “рынка”» (Доклад международной комиссии по образованию «Образование: сокровище сокровище». М.: ЮНЕСКО, 1997. с. 170).

А. Жоспен осуждает «меркантильную концепцию, согласно которой высшее образование может быть подчинено рынку. В этой области, как и в других, рыночная экономика представляет собой ту реальность, в которой мы живем. Однако не она должна определять горизонты общества. Рынок – это средство, а отнюдь не торжество демократии» («Высшее образование в XXI веке. Подходы и практические меры». Всемирная конференция по высшему образованию ЮНЕСКО. Париж. 5–9 октября 1998 г. М.: СГУ, 1999. С. 15).

Д. Пападополос: уподобление учебных заведений хозяйственным предприятиям является «неразберихой, которая была вызвана применением к образованию жестких мерок философии свободного рынка, основанного на свободе выбора и конкуренции» (*Papadopolos J. Looking Ahead: an educational policy agenda for the XXI century // European Journal of Education. 1995. Vol. 30, № 4. P. 3*).

У.А. Льюис (лауреат Нобелевской премии): «С точки зрения экономиста нетрудно понять, что требуется от школьной системы – правильное сочетание общего и специального образования, групп разного возраста и знаний разного уровня и характера. Нетрудно и теоретически определить правильное решение, сопоставив расходы с рыночной стоимостью различных комбинаций... Самое серьезное «но» заключается в том, что даже экономист не уверен, уместно ли при этом использовать в качестве единицы измерения рыночные цены. Поэтому нам придется передать этот вопрос на рассмотрение философам, которые занимаются изучением более глубоких проблем» (*Lewis W.A. Economic aspects of quality in education // Qualitative Aspects of educational Planning. UNESCO – ИЕП, 1969. P. 87*).

Коммюнике Всемирной конференции по образованию (Париж, 5–8 июля 2009 г.): «Высшее образование как общественное благо является ответственностью всех заинтересованных сторон, особенно правительств».

Будапештско-Венская декларация о Европейском пространстве высшего образования (12 марта 2010 г.): «Высшее образо-

вание является ответственностью государства. Мы обязуемся даже в эти трудные для экономики времена обеспечивать учебные заведения необходимыми ресурсами в пределах, установленных и контролируемых государственными органами».

³ Термин «академический капитализм» введен в научный словарь Шейлой Слофтер и Ларри Л. Лесли (1997 г.). Этим словосочетанием они поставили абсолютно корректный диагноз процессам, которым подвержена нынешняя высшая школа.

⁴ В настоящее время известно несколько мировых рейтингов, популярность которых растет при всех их очевидных методологических изъянах: THES (Великобритания), ARWU и ARWU-FIELD (оба шанхайского университета) и др. Однако, с одной стороны, «ни одна страна в мире не обладает монополией на совершенство в высшем образовании» (Маритин Инс), а с другой, по справедливому мнению Касандро Гуарино, «не существует четко и повсеместно признанной меры качества высшего образования» [5].

THES ориентирован на потребителей (помощь студентам в выборе места учебы) и включает следующие показатели (с 2004 г.):

- вступительные стандарты (на основе оценок на экзаменах A-level);
- отношение численности студентов и персонала;
- оценка качества преподавания (средний балл);
- оценка исследований (средний балл) на одного академического сотрудника;
- затраты на библиотеку и компьютеры (усреднение за три года);
- затраты на технические средства на одного студента дневного отделения (усреднение за три года);
- эффективность (прогнозируемая доля студентов, которые закончат обучение вовремя);
- степени первого, второго и третьего (докторского) уровней;
- дальнейшая судьба выпускников (процент выпускников, работающих на полную ставку и продолжающих учебу).

ARWU ранжирует вузы по академическим и/или научным достижениям и

применяет *четыре критерия* (качество образования; уровень преподавателей; результаты исследований; размер вуза) и *шесть показателей* (Лауреаты Нобелевской премии или медалей Филдса среди выпускников и сотрудников; высокий индекс цитирования ученых; статьи, опубликованные в журналах *Nature* и *Science*; публикации, вошедшие в SCIE и SSCI; академические достижения). Подробности см.: Высшее образование в Европе. 2005. Т. XXX. № 2.

ARWU-FIELD ранжирует университеты по предметным областям: естественные науки и математика (SCI); техника / технология и вычислительная техника (ENG); биология и агрономия (LIFE); клиническая медицина и фармацевтика (MED); социальные науки (SOC).

⁵ Европейский центр по развитию профессиональной подготовки (CEDEFOP) резонно замечает, что именно *в профессиональной подготовке* связь с профессиональными стандартами будет более сильной (чего нельзя сказать о сфере высшего образования) (См.: Cedefop: Validation of nonformal and informal Learning in Europe. A snapshot 2007) <<http://www.dashe.nl/publications/documents/rpl-vet-updat2007.pdf>>

⁶ В Коммюнике Всемирной конференции по высшему образованию (5–9 июля 2009 г., Париж) говорится:

– «Трансграничное высшее образование может открывать возможности для мошенничества и некачественного предоставления высшего образования, чему необходимо противодействовать.

– Серьезную проблему представляют собой ложные провайдеры («фабрики степеней»); борьба с такими фабриками степеней требует всесторонних усилий на национальном и международном уровнях» [1, с. 52].

Мы вправе предположить, какой дождь «академической халтуры» может хлынуть на образовательный рынок России после вступления ее в ВТО и, как водится, под прикрытием (или в облике) самого что ни на есть высокого места в тех или иных рейтингах.

⁷ Подчеркнем, что, во-первых, универсальные компетенции не призваны заменить про-

фессиональные, то есть адекватно компенсировать их дефицит, и, во-вторых, совершенно неприемлем в организации обучения так называемый компромиссный выбор между универсальными и профессиональными компетенциями.

Образовательный генезис универсальных компетенций предполагает *три аспекта преподавания*: *аспекты качества преподавания* (взаимодействие, консультирование, руководство); *дидактические аспекты преподавания* (активные формы, проектное обучение и т.п.); *посещение внепрограммных мероприятий* (курсов по формированию ключевых компетенций, по риторике и презентации и т.д.).

Именно активные методы, согласно конструктивистским теориям обучения, призваны существенным образом способствовать формированию как универсальных, так и профессиональных / предметно-специализированных компетенций. Кроме того, успешному освоению компетенций (универсальных и профессиональных) будет содействовать оптимальное сочетание традиционной (ориентированной на преподавателя) и современной (активизирующей студента) моделей организации образовательного процесса.

Приведем выдержку из доклада Х. Шэппер, в котором содержится весьма важная педагогическая идея: «Ключевые компетенции являются главным образом результатом неявных (*impliziter*) подходов к обучению; ключевые компетенции во многом связаны с направлением подготовки, и большей частью их невозможно формировать в отрыве от содержания направления подготовки ... Отдельные ключевые компетенции можно развивать напрямую и независимо от контекста (например, такие, как знание иностранных языков, общие знания компьютера, а также более технические аспекты методических и коммуникативных компетенций, как, скажем, менеджмент времени и техника презентации)». Но: «стратегии... быстро превращаются в тягостные обязательные упражнения или воспринимаются как хорошие советы: когда их нужно использовать, они давно уже забыты» (Stern) [7, с. 296].

Впрочем, это уже относится к педагогическим аспектам КСОП.

⁸ Можно только удивляться, с какой легкостью уважаемые коллеги по «образовательному цеху» дают советы переживающей отнюдь не легкие времена отечественной образовательной системе. Читаем интервью «Газете.ru – Комментарии» члена Общественной палаты, директора Московского центра образования № 548 Е. Рачевского: «Надо понять, что нынешняя система потеряла свою культуросообразность... Может, и нам перестать заниматься поиском своего пути в образовании – посмотреть, что делают в Южной Корее, Китае, Финляндии, и просто-напросто позаимствовать этот опыт?» (http://www.gazeta.ru/comments/2011/01/18_x_3494786.shtml).

Будто и не знают авторы таких «рекомендаций» азав институциональной теории, касающихся контекста, т.е. культурных основ организационных структур и черт, того «символического порядка, который нельзя перенести и который устанавливает узкие пределы переноса отдельных элементов этой структуры. Имитация привлекательных черт иных образовательных практик может приводить сплошь и рядом к совершенно иным, нежели «грезившимся» нам, результатам.

Другое дело – владение высокой компаративистской культурой. Следует находить «точки общности» педагогических культур, чтобы не герметизировать так называемую национальную самобытность, т.е. стать особенным в упорядоченном многообразии международного образования и не препятствовать вхождению российской высшей школы в международное образовательное пространство.

⁹ Русские переводы упомянутых Дублинских дескрипторов, QF-EHEA и EQF-LLL, а также нормативных документов можно найти в книге: «Болонский процесс: европейские и национальные структуры квалификаций (Книга-приложение 2)» / Под науч. ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. 220 с. (здесь же опубликованы примеры лучшей практики Германии, Англии, Уэльса, Северной Ир-

ландии); а также в книге: «Болонский процесс: 2007–2009 годы. Между Лондоном и Левеном / Лувен-ла-Невом» / Под науч. ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. 302 с. С. 128–157.

¹⁰ Но не следует идеализировать ситуацию с ее использованием. И сегодня в Европейском пространстве высшего образования имеет место различающееся применение ECTS, да к тому же она еще и нередко реализуется поверхностно и в несовместимых интерпретациях (даже между подразделениями одного вуза либо между вузами одной страны).

Можно встретить в весьма развитых системах высшего образования (Германия, Италия, Греция, Польша), в которых учебная нагрузка для ECTS по-прежнему в значительной степени определяется контактными часами [10].

¹¹ Но и это далеко не единственные внешние «контрольные точки», которые должны быть в контекстуальном плане инкорпорированы в конкурентоспособные образовательные программы. Речь здесь идет вот о чем. Некоторые квалификации подпадают под действие Законодательства Евросоюза, соблюдение которого является обязательным. Это те квалификации, которые дают доступ к регулируемым профессиям. Таковых на рынке занятости в ЕС насчитывается более 800, но не все из них (!) допускают формальную подготовку на болонских уровнях, в т.ч. даже на уровне магистратуры. Санкции за нарушение основной в этом плане Директивы 2005-36-ЕС могут быть очень серьезными.

Различаются две группы регулируемых профессий:

– секторальные профессии (преимущественно врач, стоматолог, ветеринарный врач, архитектор, реже – медсестра общего профиля и акушерка);

– профессии, относящиеся, как принято считать, к общей системе, из которых наиболее подходящим примером является инженер;

– третья группа – это юридические профессии, регламентируемые собственными специализированными нормами, а не Директивой 2005-36-ЕС.

Литература

1. Основные тенденции развития высшего образования: глобальные и болонские измерения / Под науч. ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. 352 с.
2. *Teixeira P.N.* Higher Education between the Masses and the Market: an Outside's Reflection about Trends in Quality Assurance. A Selection of Papers from the 4 European Quality Assurance Forum. URL: www.eua.be
3. *Welbors U.* PDDr 10 Jahre Bologna. Auswirkungen eines lildungpolitischen Desasters auf die Lehr- und Lernprozesse an Hochschulen und einige Versuche der Besserung. URL: www.hrk.de/bologna/.../301175.10_Jahre_nach_bologna_bachelor_und_maste.pdf
4. Белая книга российского образования. Ч. I. М.: Изд-во МЭСИ, 2000. 252 с.
5. *Lechleiter H.* Quality assurance and internal institutional diversity. URL: www.eua.be
6. *Craven A.K.* Quality Assurance: A Departmental Administrator's vien. URL: www.eua.be
7. Болонский процесс: результаты обучения и компетентностный подход (Книга-приложение 1) / Под науч. ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем
8. Болонский процесс: 2007–2009 годы. Между Лондоном и Левеном / Лувен-ла-Невом / Под науч. ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. 302 с.
9. Болонский процесс: на пути к Лондону / Под науч. ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, РосНОУ, 2007. 264 с.
10. Trends 2010: A Decade of Chance in European Higher Education / A. Sursok & H. Smidt. Co-authors H. Davies, J. Korhonen, G. Madill, L. Wilson. URL: http://www.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/EUA_Trends_2010.pdf
11. Болонский процесс: середина пути / Под науч. ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, РосНОУ, 2005. 379 с.
12. Болонский процесс: Бергенский этап / Под науч. ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, РосНОУ, 2005. 174 с.
13. Вестник международных организаций: образование, наука, новая экономика. 2010. №1(27).

BAIDENKO V., SELEZNYOVA N. COMPETITIVE EDUCATION PROGRAMMES – ON FORMING THE CONCEPTION

The article offers a number of the authors' considerations that could contribute to the elaboration and development of competitive education programmes. The authors rely on the following methodological principle – education programmes of the type have to incorporate the Bologna approaches and instruments, and the corresponding international experience in programme design and development.

The article is written by order of the RF National Foundation of Manpower Development. The idea of competitive education programmes in professional higher education belongs to I.V. Arzhanova, Executive Director of the RF National Foundation of Manpower Development.

Keywords: competitive education programme, market model, higher school as a quasi-economic organization, quasi-competition, general competences, employability, principles of developing competitive education programmes, level adequacy, student-centred teaching, Bologna instruments for congruence and comparability.

