

ОПТИКА ВЗГЛЯДА НА БУДУЩЕЕ (статья 3)

БАЙДЕНКО Валентин Иванович – д-р пед. наук, проф. E-mail: baidenko.valentin@yandex.ru
СЕЛЕЗНЁВА Надежда Алексеевна – д-р техн. наук, проф. E-mail: n.seleznoyva2014@yandex.ru

***Аннотация.** Следуя за тематикой IX EQAF, статья анализирует влияние новой педагогической парадигмы (From Teaching to Learning) на изменения в высшем образовании и формирование новой методологии обеспечения качества. В Европе складывается новая внутривузовская институция – тьюторская поддержка студентов, развивается практика оценок профессионально-ориентированного бакалавриата, изменяется инструментарий государственной политики в высшей школе. Авторы прослеживают развитие практики опросов студентов и выпускников, а также знакомят читателя с результатами проекта t4SCL, направленного на разработку устойчивых стратегий и методов студентоцентрированного обучения. Выявляется направленность X и XI EQAF на изучение трендов развития высшего образования на ближайшие десятилетия, выявляется динамика изменения ментальности в высшем образовании, произошедшая за время проведения EQAF.*

***Ключевые слова:** тьюторская культура вуза; тренинг для тьюторов; коучинг; мягкие навыки; система выявления низких академических результатов; трудоустраиваемость; программы профессионального бакалавриата; обеспечение качества; концепция «нового государственного управления»; роль студентов в обеспечении качества образования; культура совершенствования качества образования; развитие «независимого студента»; самостоятельное обучение; студенческая концепция качественного образования; студентоцентрированное обучение; социальное измерение высшего образования; teaching; learning*

***Для цитирования:** Байденко В.И., Селезнёва Н.А. Оптика взгляда на будущее (статья 3) // Высшее образование в России. 2017. № 12 (218). С. 120–132.*

В данной статье¹ мы остановимся на отдельных публикациях, раскрывающих центральную тему IX EQAF «Изменения в образовании: обеспечение качества и переход от преподавания к обучению» [1]. Прежде всего, вызывает глубокое уважение то проблемное и предметное разнообразие, нередко в сочетании с методическим остроумием, с которым энтузиасты (и реалисты!) из евро-

пейских университетов работают над решением практических вопросов на локальных институциональных сценах, то есть в рамках вузов в их конкретных контекстах. При этом индивидуальные находки и обретения «здесь и сейчас» служат не только, так сказать, *ad usum internum* – «для внутреннего пользования», но и составляют реальную ткань современного Болонского процесса, текущие результаты достижения его целей и задач. Обратим внимание на панораму участников EQAF от университетов и различных, как принято говорить в России, общественно-государственных органов управления образованием: Лиссабонский (Португалия), Твенте (Нидерланды), Эдинбургский (Великобритания), Лапландский и Тампере (Финляндия), Кентерберийский (Великобритания), Ду-

¹ Окончание. Начало см.: Байденко В.И., Селезнёва Н.А. Нынешний раунд Болонского процесса: сохранение оптимизма. И немного о российском... (Статья 1) // Высшее образование в России. 2017. № 10 (216). С. 94–108; Байденко В.И., Селезнёва Н.А. Обеспечение качества высшего образования: современный опыт (Статья 2) // Высшее образование в России. 2017. № 11 (217). С. 122–136.

блинский (Ирландия) университеты, а также Германский совет по аккредитации, Австрийское агентство по обеспечению качества и аккредитации, Европейский союз студентов, Агентство по обеспечению качества высшего образования Великобритании, Финская ассоциация выпускников бизнес-школ, Студенческий союз Финляндии, Общество академических инженеров и архитекторов Финляндии, Аккредитационная организация Нидерландов и Фландрии. Это что касается только авторов переведенных на русский язык материалов. Рассматривая спектр найденных за последние годы конкретных реформаторских решений, хочется выразиться по поводу жизнеспособности Болонского процесса известным восклицанием: «*kerpur si muove!*» («а все-таки она вертится»).

В статье четырёх представителей Лиссабонского университета [2] речь идёт о формирующейся новой внутривузовской институции – сопровождении любой образовательной программы *тьюторской поддержкой студентов*, с тем чтобы обеспечить конкретные меры по содействию успешности их учебной деятельности, развитию академического персонала, прежде всего – по актуальным вопросам современной дидактики высшего образования, построению активной и актуальной коммуникации между преподавателем и обучающимся. В аннотации к статье говорится: «Особое внимание уделено таким стратегиям, как тренинг для тьюторов и их подопечных, коучинг, сочетание тьюторства и *мягких навыков*², вырабатываемых у студентов в ходе вводного курса на первом году обучения. Представлена также система выявления низких академических результатов (LAOS – Low Academic Outcome Identification System), по-

зволяющая на раннем этапе идентифицировать студентов, имеющих проблемы в учёбе, и избежать периода низкой успеваемости, который обычно отмечается у студентов, пока они не обратятся за помощью». Статья сосредоточивает внимание на практических вопросах развития тьюторской культуры в университетской среде: практическая подготовка (саморегулируемое обучение и мягкие навыки для студентов, практические тьюторские модели для преподавателей); сопровождение (встречи и коучинг для преподавателей и студентов); мониторинг (рамка показателей успеваемости и критические точки академического курса); распространение (общевузовская презентация, домашняя страница на сайте, facebook, листовки); оценивание (внутреннее и внешнее). «В начале каждого учебного года персонал планирует (вместе с координаторами учебной программы) тьюторскую деятельность на предстоящий год с учётом результатов оценивания, нужд и предпочтений конкретного курса обучения и предметной методической комиссии, а также исходя из рекомендаций педагогического совета на данный учебный год» [2]. Надо заметить, что тьюторская программа ясно определяет цели и роли наряду с критериями оценки, при этом большое значение придаётся чёткому представлению о её целях:

- сопровождать студентов в период их обучения;
- содействовать переходу от общего среднего образования к высшему;
- направлять и формировать академический потенциал студентов;
- способствовать улучшению качества преподавания;
- поддерживать меры по координации образовательной программы.

В условиях диверсифицированных студенческих контингентов и порой заведомо заниженных требований к приёму студентов, особенно на коммерческие маршруты, для российских вузов интерес представляет система выявления низких академических результатов или критических точек учебного курса. В своей

² К «мягким навыкам» относятся такие, как управление временем, работа в команде, способность к коммуникации, в том числе навыки письменной речи, презентации. Их формирование оказывает сильный профилактический эффект, поскольку позволяет студентам с самого начала самостоятельно и конструктивно управлять своим временем, работой в команде и выполнением заданий.

основе LAOS – это информационно-технологический инструмент, интегрированный в систему вузовского Интранета (Phenix). Система позволяет выявлять студентов группы риска в установленные последовательные моменты времени, которые определяются конкретными периодами. Пять моментов возникают в течение только двух временных периодов: три момента – одновременно в марте, два – одновременно в июле. Мы полагаем, что читатель сумеет по достоинству оценить этот опыт.

Переходя к презентации статьи Рензе Колстера (Renze Kolster), Дона Ф. Вестерхейдена (Don F. Westerheijden) и Марка Фредерикса (Mark Frederiks) [3], мы хотели бы подчеркнуть её основную мысль: «Трудоустраиваемость»³ выпускников – это, возможно, самая главная проверка для любой программы профессионально-ориентированного бакалавриата». И далее они пишут: «*Трудоустраиваемость* описывает степень обученности и подготовленности человека, которые обеспечивают ему возможность получить и сохранить работу. Трудоустраиваемость является отражением общей обстановки и производственной среды, создаваемой работодателями (то есть то, в какой мере они стимулируют и поддерживают личное развитие обучения). Однако большинство факторов трудоустраиваемости относятся к отдельному человеку – это компетенции, взгляды и готовность к труду» [3]. В числе рекомендаций указываются следующие: во-первых, в образовательных программах должна быть серьёзно учтена профессиональная область; во-вторых, следует использовать определённые подходы к включению трудоустраиваемости в структуру учебных программ, а именно *проведение внутренних консультаций* (преподаватели с профессиональным опытом, экспертный со-

вет по профессиональной области, привязка к профилю вуза), *организацию внешних консультаций* (коммуникация с работодателями региона, с национальными представительными органами профессиональной области, обмен мнениями с международными консультативными органами, разработка стандартов на предметно-специализированные результаты обучения с учётом национальных квалификационных рамок и инновационных стратегий).

Исследователи Университета Твенте делают следующий вывод: «Наши изыскания свидетельствуют о том, что и учебные программы, и руководящие круги на уровне системы сталкиваются с серьёзными проблемами в отношении трудоустраиваемости. Во-первых, хотя установленные на национальном уровне предметно-специализированные результаты обучения предполагают внимание к трудоустраиваемости, некоторые респонденты опасаются, что программы рискуют стать слишком единообразными, а для дифференциации и профильности не останется места. Во-вторых, механизмы трудоустраиваемости на этапе входа были в основном адаптированы к региональному или национальному рынкам труда и в условиях растущей значимости международного рынка труда могут утратить свою актуальность. В-третьих, программы должны принимать во внимание позиции заинтересованных сторон на разных уровнях, которые предъявляют различающиеся, а иногда и альтернативные требования, что исключает возможность найти в учебных программах правильный баланс (не всё можно включить в программу объёмом в 180–240 кредитов ECTS). Неверный баланс может иметь серьёзные последствия для трудоустраиваемости студентов, для репутации вуза и реализуемой в нём программы обучения. И последнее. В условиях неопределённости, вызванной секторальной динамикой занятости, необходимы новые стратегические подходы к разработке программ с прицелом на трудоустройство» [3].

Думается, что каждый из отмеченных выводов, особенно последний, весьма зна-

³ См. освещение проблемы трудоустраиваемости как нового требования к качеству высшего образования и подготовленности студентов в статье В.И. Байденко и Н.А. Селезнёвой «Нынешний раунд Болонского процесса: сохранение оптимизма» (Высшее образование в России. 2017. № 10. С. 94–108).

чим для российской системы высшего профессионального образования. Заметим, что первый массовый выпуск бакалавров российскими вузами в 2015 г. остался без надлежащего анализа со стороны Министерства образования и науки, Министерства труда и социального развития, профсоюзных органов федерального и отраслевого уровней и Российского союза ректоров. Разве позволительно обходиться без общенациональной обратной связи по столь актуальной проблеме, как социально-экономическое обустройство общефедерального выпуска «образовательного продукта» высшей школы нового типа – бакалавров?!

В своей статье известный эксперт Тина Харрисон (Tina Harrison) (Эдинбургский университет, Великобритания) [4] рассматривает весьма тонкий вопрос: отражают ли процессы обеспечения качества тот парадигмальный сдвиг, которым характеризуется современная академическая революция – переход «от преподавания к учению/обучению»? Автор справедливо замечает, что «системы обеспечения качества являются сложными и многоуровневыми. Вузы взаимодействуют с многочисленными группами мониторинга качества, и здесь главная задача – понять пределы конкретных методов, в частности специфические роли внешних и внутренних методов обеспечения качества» [4]. Внешние методы, особенно на уровне учебного заведения, обязательно направлены на определение стандартов, обеспечение качества преподавания и некоторые аспекты обучения студентов. В свою очередь, внутренние проверки, особенно проводимые на уровне программы или предмета, в большей мере могут сосредоточиться на обеспечении качества учебных процессов и качества результатов обучения.

Актуальная роль студентов в совершенствовании качества, особенно при использовании принципа «качество как практика», рассмотрена в статье сотрудников Лапландского университета прикладных наук (Финляндия) Ханнеле Керанен (Hannele Keränen) и Элины Хольм (Elina Holm) [5]. Основное вни-

мание уделено получаемой от студентов обратной связи, необходимость которой оценивается по шкале от «абсолютно необходима» до «пустая трата времени». Здесь мы снова сталкиваемся с методологической проблемой определения «категории качества»⁴.

Необходимость обратной связи, получаемой от студентов, но уже с участием профсоюзов, выступает предметом анализа в публикации Суви Эрикссон (Suvi Eriksson), Пирре Хетюнен (Pirre Hyötynen), Юсси-Пекка Тейни (Jussi-Pekka Teini). На что здесь особенно хотелось бы обратить внимание российских читателей, так это на практику привлечения профессиональных союзов Финляндии к участию в формировании в университетах специалистов, компетенции которых центрируются вокруг трудоустраиваемости [6]. Последняя рассматривается как «совокупность достижений, навыков, понимания и личных качеств, которые дают выпускникам больше шансов получить работу и быть успешными в выбранной профессии, приносить пользу им самим, обществу и экономике». Тематику опросов студентов, по свидетельству авторов статьи, являются следующие: ситуация с трудоустройством; сформированные обучением компетенции; опыт работы во время учёбы; общая удовлетворённость и мнения выпускников по поводу деятельности университетов. Обследованию подлежат: ситуация с трудоустройством; адекватность трудовых функций уровню образования и направленности обучения; в какой мере должностные требования соответствуют образовательному уровню выпускника; насколько хорошо рабочие задания сопряжены с его образовательным уровнем; были ли у выпускника отношения с организацией, где он работает, ранее; как был установлен контакт с нынешним работодателем. Впечатляет многосторонность, многонаправленность обратной связи с оценкой по пяти-

⁴ В статье В.И. Байденко и Н.А. Селезнёвой «Обеспечение качества высшего образования: современный опыт» (Высшее образование в России. 2017. № 11. С. 122–136) этому вопросу уделено особое внимание.

бальной шкале. Авторы приходят к выводу: «Трудоустраиваемость выпускников должна стать одним из основных элементов обеспечения качества в высшем образовании» [6].

Статья Элизабет Хэлфорд (Elizabeth Halford) и Джона Ли (John Lea) «Как сдвиг от преподавания к обучению повлиял на обеспечение качества высшего образования в Великобритании и на повышение культуры» [7] представляет особый интерес. Акцент делается на необходимости эффективного развития навыков *независимого* студента, а это требует структурированных программ обучения и надлежащей академической поддержки на каждом этапе, с тем чтобы студент мог прогрессировать и демонстрировать соответствующие результаты. Самостоятельное обучение – это метод и философия образования, когда студенты принимают больше ответственности за свою учёбу и приобретают знания сами, развивая способности к изысканиям и критическому мышлению. В этом определении ответственность за обучение в высшей школе возлагается на студентов, но при этом учебная программа играет важную роль в формулировании целей и результатов обучения, а преподавательский состав активно направляет и регулирует его. Другим аспектом самостоятельного обучения является представление о студентах как о производителях знания, а не как о простых его потребителях. Именно в целях формирования такого студента следует развивать внутриуниверситетские инфраструктуры для поддержки перехода от пассивного обучения к активному участию в культуре, ориентированной на обучение. А это зависит от понимания того, что представляет собой качество обучения и как его можно определить. «В контексте высшего образования, – полагают Элизабет Хэлфорд и Джон Ли, – качество – это создание среды, которая обеспечивает студентам возможность быть успешными в учёбе. По своей сути этот процесс носит субъективный характер и обычно оценивается качественными, а не количественными методами, с помощью ряда

показателей, среди которых: поддержка потребностей и прав физических лиц; объём, качество и своевременность обратной связи по оцениваемой работе; прозрачность критериев оценивания; доступ к учебным площадям и ресурсам, таким как библиотеки, лаборатории, студии проектирования; доступность информационно-коммуникационных технологий в помощь обучению; степень, в какой учебное заведение учитывает обратную связь от студентов при принятии решений об улучшении предоставляемого обучения. В системе высшего образования Великобритании используются самые разные подходы к обучению и преподаванию. Эта гибкость и разнообразие позволяют тем, кто реализует образовательные программы, учитывать интересы как отдельных студентов, так и групп студентов, принимать во внимание последние достижения исследований и технологий образования, организовывать курсы обучения наиболее подходящим для дисциплины или области практики образом, обеспечивать различные режимы предоставления обучения с помощью современных технологий» [7].

Вывод авторов таков: переход от преподавания к обучению с фокусом на активную и самостоятельную учёбу студентов должен сопровождаться аналогичным сдвигом в обеспечении качества, когда высшие учебные заведения становятся более активными и самокритичными участниками процессов оценки деятельности.

На Девятом форуме ведущей идеей выступает концепция студентоцентрированного обучения (СЦО)⁵. В статьях Аснате Ка-

⁵ Концепция СЦО первоначально представляла собой модель, созданную исследователями в области образования и педагогики, хотя попытки расширить роль обучающихся в совершенствовании образовательного процесса предпринимались каждый раз, когда деятели образования проводили улучшения и реформы. Она была впервые отмечена Болонским процессом в 2009 г., будучи включена в обязательства, принятые в Левенском (Лувен-ла-Нев) коммюнике министров образова-

жока (Asnate Kazoka) и Эрин Нордал (Erin Nordal) «Студентоцентрированное обучение и качественное образование: встраивание студентоцентрированного обучения в политику и процедуры обеспечения качества» [8] и Фредерике Литц (Friederike Leetz), Дитлинде Кастеллитц (Dietlinde Kastelliz) «Студентоцентрированное обучение, преподавание, оценивание и внешняя проверка внутреннего управления качеством в вузах: отвечает ли аудит качества новым условиям?» [9] рассматривается *студенческая концепция качественного образования* (курсив наш. – В.Б., Н.С.) и практическое определение студентоцентрированного обучения, предложенное Европейским союзом студентов (ESU), а также приводятся рекомендации по дальнейшей реализации студентоцентрированного образования в политике и процедурах обеспечения качества. Авторы представляют ESU, поэтому они обращаются к проекту t4SCL «Время новой парадигмы в образовании: студентоцентрированное обучение»⁶. Мы позволим себе взглянуть на основные выводы упомянутого проекта в более широком контексте.

Наиболее полная, как нам представляется, интерпретация студентоцентрированного (см. журнал «Высшее образование в России». 2009. № 7. С. 159). В 2012 г. Наблюдательная группа Болонского процесса сделала приоритетом своей работы улучшение социального аспекта высшего образования за счёт переноса центра внимания на студентоцентрированные процессы учёбы.

⁶ Проект t4SCL был реализован в 2010 г. в рамках Болонского процесса по инициативе ESU и организации «Интернациональное образование» (EI). В рамках проекта был проведён опрос преподавателей и студентов в университетах 22 стран-участниц Болонского процесса для определения политики и практики СЦО, препятствий для его внедрения и для выявления *ключевых игроков* среди руководства университетов и агентств по обеспечению качества. Был сделан вывод, что более чем в десяти странах проект выступил катализатором национальных дискуссий о широком внедрении СЦО в институциональную практику.

обучения (СЦО) изложена в так называемом «Справочном руководстве для студентов, сотрудников и высших учебных заведений» [10], которое является частью проекта t4SCL. «Цель проекта t4SCL, – говорится в документе, – помочь в разработке устойчивых стратегий и методов студентоцентрированного обучения и предоставить соответствующим организациям студентов и преподавателей больше возможностей стать активными партнёрами в распространении СЦО в высших учебных заведениях по всей Европе. Проект направлен на то, чтобы обеспечить полное представление о необходимых инструментах, проблемах СЦО как фундаментальной основы образования в течение всей жизни. Проект также призван внести конкретный политический вклад – в ходе и после своей реализации – в ведущуюся дискуссию... о следующем этапе Болонского процесса» [10]. В «Справочном руководстве...» кратко описывается концепция СЦО: «опора на активное, а не пассивное обучение; акцент на глубоком изучении и понимании; повышение ответственности и подотчетности со стороны студентов; развитое чувство их самостоятельности; взаимозависимость между преподавателями и учащимися; взаимное уважение в отношениях между ними; рефлексивный подход к учебному процессу со стороны и преподавателя, и студентов».

Каждая из составляющих СЦО смотрится едва ли не как банальность, известная выпускнику провинциального педколледжа. Однако узнавание – это ещё только вербально-визуальный акт. Тут есть затруднение иного толка – проблема языка. «Справочное руководство...», как и подавляющая часть болонских материалов европейского формата, использует английский язык. Применительно к Европейским стандартам и принципам по обеспечению качества высшего образования (ESG) Ли Харви⁷ особо подчеркивает, что они «написаны на английском ...

⁷ Харви Л. Применение европейских стандартов и принципов: некоторые замечания [11].

[между тем] термины в разных языках имеют различные коннотации (при переводе); например, *guideline* в немецком в большей мере носит характер требования, чем в английском. Поскольку используются английские термины, появляется иллюзия общего языка. Однако в действительности термины отягощены местными культурными смыслами. Важно добиться того, чтобы переводы отражали культуру различных сред, избегали любых проявлений “культурного империализма»» [11]. (Заметим, что это лишний раз подтверждает обоснованность высказанного нами во второй статье пожелания о разработке русского словаря современного высшего образования.). Присоединяясь к глубоким методологическим суждениям Петера Вильямса (в прошлом – президента ENQA и исполнительного директора Агентства по обеспечению качества высшего образования Соединенного Королевства) и в известном смысле оперируя его аргументацией относительно национального использования ESG⁸, мы применительно к концепции СЦО, могущей показаться довольно тривиальной, хотели бы отметить следующее. Во-первых, внутри российского контекста принципы СЦО должны адаптироваться к имеющей свои немалые традиции образовательной культуре и практике, к тому же к условиям своеобразной отечественной юрисдикции (П. Вильямс здесь говорит о взаимосвязанных факторах – проблеме локальной интерпретации и проблеме языка). Во-вторых, как пишет П. Вильямс относительно общеевропейского применения ESG, «прочтение возможно только изнутри конкретного культурного контекста. Читатели будут понимать и интерпретировать термины в свете их собственного опыта, а также способа организации и управления их систем высшего образования. Это приведёт к очень разному пониманию вещей в странах, присоединившихся к Болонскому процессу» [11]. Раз-

⁸ Вильямс П. Одна флотилия, много кораблей, одно и то же назначение? [11].

умеется, эти рекомендации надо учитывать и нам, конечно, без абсолютизации языковых и национальных контекстов.

Продолжим разговор о концептах СЦО. В «Справочном руководстве...» подчёркивается, что «основой СЦО является конструктивизм как теория, которая предполагает, что для эффективного обучения необходимо конструировать знание. При этом учение наиболее продуктивно, когда в рамках некоторой деятельности учащийся осуществляет создание осмысленного продукта⁹. СЦО выступает также родственной идее *трансформативного обучения*, которая рассматривает процесс качественных изменений в учащемся как непрерывный процесс трансформации, нацеленный на расширение возможностей учащегося, на развитие их *критической* (курсив наш. – В.Б., Н.С.) способности» [10].

Вскользь заметим, что в отечественной педагогике, психологии и философии давно ведётся спор об основаниях педагогики Дьюи в части его «метода проектов», который, по мнению отечественных исследователей, основан на философии инструментализма и прагматизма. Собственно деятельность педагогике развивают последователи А.С. Выготского и Г.П. Щедровицкого, связывая ее через замену созерцательного принципа наглядности принципом рефлексии с переходом от воспроизводства опыта к воспроизводству деятельности и развитию мышления. Но оставим эти философско-образовательные экскурсы представителям соответствующих областей знания. Здесь мы говорим о тех теоретико-концептуальных основаниях, которые лежат, если можно так выразиться, в «болонской линии» дидактического реформирования высшего образования. Наиболее полное раскрытие СЦО получает через систему девяти принципов. Кратко воспроизведём их.

⁹ Помните, у Конфуция: «То, что я слышу, я забываю; то, что я вижу, помню; то, что я делаю, я понимаю». Или у Аристотеля: «Вещам, которые мы выучили до того, как мы их сделали, мы учимся, делая их».

Принцип I. Студентоцентрированное обучение требует постоянного рефлексивного процесса. Основополагающая идея философии СЦО состоит в том, что невозможно иметь один стиль СЦО, который оставался бы неизменным в разных контекстах.

Принцип II. СЦО не имеет одного решения, подходящего для всех случаев. Высшие учебные заведения различны, как различны преподаватели и студенты. Они функционируют в самых разнообразных контекстах и имеют дело с различными предметными дисциплинами. Поэтому СЦО – это подход к обучению, требующий структур поддержки, адекватных конкретным условиям, и стилей преподавания и обучения, которые подходят тем, кто осуществляет преподавание и обучение.

Принцип III. Студенты придерживаются различных стилей обучения. СЦО признаёт, что студенты имеют различные педагогические потребности. Одни учатся путём проб и ошибок, другие – на практическом опыте. Одни получают знания из чтения литературы, другие должны анализировать и обсуждать теорию, для того чтобы понять её.

Принцип IV. Студенты имеют различные интересы. У студентов имеются потребности за пределами аудиторий. Одни интересуются культурными мероприятиями, другие спортом или участием в представительных организациях. Студенты могут находиться в разных обстоятельствах, будь то наличие детей, психологические проблемы, болезнь или инвалидность.

Принцип V. Выбор имеет важнейшее значение для эффективности СЦО. Студенты хотят узнавать разные вещи, и поэтому любое предложение должно предусматривать разумный выбор. Обучение может быть организовано в свободной форме, например как в колледжах свободных искусств, либо выбор может предлагаться в более традиционном, дисциплинарном формате.

Принцип VI. Студенты обладают разным опытом и разными базовыми знания-

ми. Обучение должно быть адаптировано к жизненному и профессиональному опыту. Так, если студент уже имеет значительный опыт использования ИТ, нет смысла учить его тому же. Если он уже обладает серьёзными исследовательскими навыками, будет лучше помочь ему с теорией. Личный опыт можно также использовать для мотивации студентов, скажем, позволяя им делиться личной историей в качестве иллюстрации к какой-либо теме.

Принцип VII. Студенты призваны контролировать свое обучение. Они должны иметь возможность участвовать в проектировании курсов, учебных программ и в их оценке. Необходимо рассматривать студентов в качестве активных партнёров, которым не безразлично, как функционирует высшее образование. Лучший способ добиться большей сфокусированности обучения на студентах – это привлекать самих студентов к определению того, как должно строиться их обучение.

Принцип VIII. СЦО означает «создание возможностей», а не «информирование». При простой передаче студентам фактов и знаний (информирование) инициатива, подготовка и содержание исходят от преподавателя. Студентоцентрированный подход возлагает на студента ответственность, побуждая его думать, обрабатывать, анализировать, синтезировать, критиковать, применять, решать проблемы и т.д.

Принцип IX. Обучение требует сотрудничества между студентами и преподавателями. Очень важно, чтобы студенты и профессорско-преподавательский состав сотрудничали в выработке общего понимания проблем, возникающих в процессе обучения, и проблем, с которыми они сталкиваются как заинтересованные стороны. Нужно искать совместные решения. В аудитории такое сотрудничество даёт положительный эффект, так как обе группы всё больше будут видеть друг в друге партнёров. Это партнёрство является центральным элементом философии СЦО, согласно которой обуче-

ние должно проходить в конструктивном взаимодействии между этими двумя группами [10].

Итоговое определение СЦО сформулировано так: «Студентоцентрированное обучение представляет собой *тип мышления и культуру* некоторого высшего учебного заведения, а также *метод* обучения, который во многом связан с *конструктивистскими теориями обучения и подтверждаются ими*. Для СЦО характерны *инновационные методы преподавания*, которые стимулируют обучение, осуществляемое во *взаимодействии* между преподавателями и учащимися, и *серьёзно* воспринимают студентов как *активных* участников своего собственного образования, формирующего переносимые навыки (универсальные, ключевые компетенции. – В.Б., Н.С.), такие как *решение проблем, критическое мышление и рефлексивное мышление*» (всюду курсив наш. – В.Б., Н.С.) [10]. В описываемом проекте изображена целостная конструкция СЦО:

- *его преимущества для студентов и преподавателей;*

- *его роль в изменении мышления*, включая описание шести стадий цикла (анализ проблемы; определение ролей различных субъектов; идентификация движущих сил изменений; рекомендации к выбору стратегий преодоления препятствий; реализация изменений; оценка воздействия изменений);

- *реализация СЦО преподавателями* (мотивация студентов; знание студентов преподавателями; выбор методов преподавания и обучения; выбор методов оценивания студентов; использование информационных технологий для совершенствования СЦО);

- *реализация СЦО учебным заведением* (конструкция учебных программ и использование результатов обучения; внутренняя оценка качества методов оценивания; непрерывное профессиональное развитие академического персонала; использование информационных систем для поддержки СЦО);

- *поддержание культуры студентоцентрированного обучения* (изменения в работе студентов с информацией в учебной группе; рекомендации по систематическому развитию СЦО и др.).

СЦО нередко сопровождается неверными и предвзятыми *мифами*. В проекте обстоятельно обсуждаются многие из них, в том числе следующие: СЦО не имеет серьёзного значения на практике; СЦО требует огромных ресурсов; СЦО не подходит для обучения большого и многообразного контингента студентов; СЦО подрывает престиж профессии преподавателя высшей школы; при СЦО студенты должны больше работать; СЦО требует от преподавателей значительной подготовительной работы; СЦО – это то же самое, что и проблемно-ориентированное обучение; СЦО подходит не для всех предметных областей; СЦО даёт студентам лишь ограниченное знание учебной дисциплины; не все преподаватели могут перестроиться на студентоцентрированный подход.

Можно только желать, чтобы с концепцией СЦО ознакомилось как можно большее число представителей российского академического сообщества. СЦО должно стать объектом глубокой научной и профессиональной дискуссии, которая обогатит отечественным контекстом это получающее широкое распространение в Европе и в мире направление реформирования высшего образования. Увы, не однажды наша академическая общественность склонна была «задискуссировать» важнейшие инновации в образовании и топить их в схоластике доводов, в нарциссическом угаре «лучших в мире» отечественных педагогических традиций и первопроходческих амбиций. Великая «мегасистема» советского высшего образования – это признанный факт, но именно потому, что она была цивилизованной в части открытости.

В упомянутой выше статье Аснате Кажока и Эрин Нордал справедливо замечают, что «выработка общей концепции качества

высшего образования остаётся сложной проблемой в силу отсутствия у заинтересованных сторон единой точки зрения на качество... В восприятии студентов концепция качества намного шире, чем просто совокупность различных характеристик. В основе её лежат доверие, вовлечённость и чувство причастности. Основные требования студентов к качеству касаются учебного процесса и содержания образования. Затем идут среда и условия, необходимые, чтобы реализовать ожидания студентов: оборудование и инфраструктура для учёбы, академическое окружение и культура» [8]. Авторы согласны, что пока нет единого ответа на вопрос, что такое студентоцентрированное обучение, однако есть общее мнение, что переход от преподавания к обучению является одной из его предпосылок. Они высказывают мысль о том, что «ставящее целью дать студентам основательную, прочную и современную квалификацию обучение должно пониматься как динамичный, партисипативный процесс, в рамках которого студенты совместно с преподавателями активно создают условия для успеха в учёбе. Вместе с лежащей в основе конструктивистской парадигмой студентоцентрированное обучение акцентирует необходимость учитывать подготовку и стили учения студентов при формировании базиса для дидактических концепций, педагогических методов и поддержки студентов. Это выходит за рамки однонаправленной передачи знания и информации в аудитории и способствует развитию таких форматов обучения и преподавания, которые стимулируют в студентах способность рефлексировать и брать на себя ответственность за свою учёбу» [8].

В комментариях к публикациям EQAF отмечалось, что сами процедуры обеспечения качества в Европе не являются ни единообразными, ни статичными, что происходит движение от процедур и механизмов, в большей мере обеспечивающих подотчетность, к методам, ориентированным на совершенствование. Сара Ингл (Sarah

Ingle) рассматривает эту сторону эволюции в публикации «Обеспечение качества преподавания и обучения: эволюция и революция» на основе институционального опыта Городского университета Дублина. В университете регулярный мониторинг программ ведётся в двух формах: *ежегодная проверка программ*, которая даёт возможность для самооценки, саморефлексии, анализа, выявления на уровне программ результатов – как положительных, так и отрицательных; *периодическая проверка программ*, имеющая целью с помощью точного и эффективного мониторинга качества подтверждать приверженность Городского университета Дублина надёжному и прозрачному обеспечению качества в преподавании и обучении.

Очевидно, что IX EQAF охватывает, по существу, весь концептуально-методологический фонд, составляющий содержание Болонского процесса на современном его этапе. При этом надо иметь в виду, что его продвижение происходит на фоне ухудшения финансово-экономической ситуации на пространстве европейского образования. Вместе с тем во многих конкретных сегментах высшего образования Европы наблюдаются *очевидные практические успехи* в части реализации целей, задач и ценностей Болонского процесса. По нашему убеждению, реформирование высшего образования в болонском ключе становится господствующей линией практических преобразований высшей школы Европы и в этом смысле носит непреходящий характер.

В ноябре 2015 г. состоялся *десятый форум* EQAF. Проблемно-тематическое разнообразие избранных материалов, представленных к публикации его оргкомитетом, позволяет говорить о *возрасте совершеннолетия*.

Во-первых, очевидно превалирует перспективная (стратегическая) направленность рассматриваемых проблем: роль *прогнозирования* в обеспечении качества (использование данных мониторинга студентов

и выпускников для выработки стратегии); применение ESG-2015 для *развития* национальной культуры качества; педагогическая компетенция как *стратегическая* цель качества: восемь вызовов для вузов; *будущее* обеспечения качества (до и после Ереванского саммита [12]); *новая* модель внешнего обзора качества в многообразном пространстве высшего образования; возможности *прогнозирования будущего* (различные источники для сбора информации по *будущим потребностям* работодателей).

Во-вторых, получают дальнейшее развитие практики обратной связи от студентов и выпускников для корректировки реальной картины и выработки будущей стратегии.

В-третьих, усилено внимание к трансграничным вопросам высшего образования: *международная* деятельность как один из путей поддержки качества (на примере музыкального образования); *трансграничное* внешнее обеспечение качества высшего образования (практический опыт и рекомендации); *сравнение* серьезных внутренних факторов, влияющих на процессы аккредитации в вузах разных стран (барьеры и движущие силы) [14].

Вместо заключения

Авторы статьи ещё не успели завершить анализ отдельных материалов VIII, IX, X EQAF, как состоялся XI EQAF в Люблянском университете в Словении (17–19 ноября 2016 г.) по теме «Качество в контексте – внедрение улучшений». К сожалению, нам удалось осуществить перевод на русский язык только самих названий 21 публикации. Они выставлены на сайте <http://eua.be/activiteiten-services/events/event/2016/11/17/default-calendar/11th-european-quality-assurance-forum>. Здесь нам хотелось бы подчеркнуть, по крайней мере, три обстоятельства, которыми можно, по нашему мнению, охарактеризовать проблемно-тематическую направленность XI EQAF.

Во-первых, чётко просматривается углубляющаяся концептуально-методологиче-

ская связь данного форума с предшествующими десятию (философское и парадигмальное обновление высшего образования; расширение позитивной многообразной институциональной и страновой практики обеспечения качества; развитие культуры аккредитации вузов и образовательных программ по вектору усиления их роли как факторов развития качества высшего образования и т.п.).

Во-вторых, можно заметить широкую географию вузов, представляющих высшее образование Европы и национальные традиции немецкой, шведской, австрийской, ирландской, бельгийской, голландской высшей школы.

В-третьих, убедительно освещаются оригинальные практики конкретных высших учебных заведений (университета Граца, Гётеборгского и Гентского университетов, университета города Борас (Швеция), Национального университета Ирландии, Лейденского университета прикладных наук и др.).

Мы также обратили внимание на то, с какой безупречной ритмичностью проводятся форумы *ежегодно в ноябре* в университетах самого различного профиля и типа: от классических, исследовательских до университетов сугубо профессиональной и рыночной ориентации, что позволяет наблюдать, как многообразные цели, задачи и линии действия Болонского процесса совершенно по-разному реализуются в контексте институциональных культур качества, формирующихся в конкретных академических коллективах.

Приходится сожалеть, что во всех официальных презентациях избранных материалов Европейских форумов по обеспечению качества нам не удалось встретить ни одного имени российского участника. Думается, это скорее проявление того, что можно назвать «синдромом иноязычной среды»: достаточно упомянуть оригинальные находки российских учёных в области квалиметрии высшего образования и обеспечения каче-

ства, публикующихся в отечественных изданиях, чтобы признать, что отсутствие навыков англоязычной презентации уникального опыта, рождённого в отечественных вузах, ограничивает возможности его популяризации в Европейском пространстве высшего образования.

Литература / References

1. Changing education – QA and the shift from teaching to learning. 9th European Quality Assurance Forum. URL: <http://www.eua.be/activities-services/events/past/2014/EQAF-2014/Home.aspx>
2. Gonçalves I., Lucas A., Moura G., Sereno P. Tutoring Support Office: increasing teacher-student contact in higher education, promoting a shift from teaching to learning? URL: http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/Ia_2_Goncalves_Lucas_Moura_Sereno.pdf?sfvrsn=0
3. Kolster R., Westerheijden Don F., Frederiks M. Learning for employability: Integrating employability into professional bachelor programmes and quality assurance in four higher education systems. URL: http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2014/Ia_3_Kolster_Westerheijden_Frederiks.pdf?sfvrsn=0
4. Harrison T. Assuring and enhancing teaching and learning through effective alignment of internal and external review methods. URL: http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/Ia_5_Harrison.pdf?sfvrsn=0
5. Keränen H., Holm E. Students' role in quality enhancement – a reflection of functional stupidity or an implication of "Quality as Practice"? URL: http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/Ib_2_Keränen_Holm.pdf?sfvrsn=0
6. Eriksson S., Hyötynen P. Teini J. -P. Student feedback gathered by the trade unions – much needed perspective on employability? URL: http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/Ib_3_Eriksson_Hyotynen_Teini.pdf?sfvrsn=0
7. Halford E., Lea J. From teaching to learning: how quality assurance in UK higher education has responded to this shift by promoting a culture of enhancement. URL: http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/Ib_6_Halford_Lea.pdf?sfvrsn=0
8. Kazoka A., Nordal E. Student-centred learning and quality education: the implementation of student-centred learning in quality assurance procedures. URL: http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/II_3_Kazoka_Nordal_Student_centred_paper.pdf?sfvrsn=0
9. Leetz F., Kastelliz D. Quality audits – fit for purpose? Student-centred learning, teaching and assessment and external reviews of higher education institutions' internal quality management. URL: http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/III_3_Leetz_Kastelliz_Quality_audits_paper.pdf?sfvrsn=0
10. Student-Centred Learning. Toolkit for students, staff and higher education institutions ESU. Brussels, October 2010. URL: http://www.esib.org/documents/publications/SCL_toolkit_ESU_EI.pdf
11. Новая парадигма обеспечения качества высшего образования: По материалам Европейских форумов по обеспечению качества высшего образования: 2006–2011 гг.: В 2 ч. Ч. 1 / Науч. ред. В.В. Минаев, Н.А. Селезнева; Отв. ред. О.Л. Ворожейкина, Я.Л. Мелкова и др.; Пер. с англ. Л.Ф. Пирожковой, Е.Н. Карачаровой и др. М.: РГГУ, 2013. 414 с.; Ч. 2 / Науч. ред. В.В. Минаев, Н.А. Селезнева; Отв. ред. О.Л. Ворожейкина, Я.Л. Мелкова и др.; Пер. с англ. Л.Ф. Пирожковой, Е.Н. Карачаровой и др. М.: РГГУ, 2013. С. 421–971 [New paradigm of quality assurance in higher education: based on the European Quality Assurance Forums 2006–2011. Part 1: Eds.: V.V. Minaev, N.A. Selezneva, O.L. Vorozheikina, Ya.L. Malkova et al. Transl. from English by L.F. Pirozhkova, E.N. Karacharova et al. Moscow, Russian State Univ. for the Humanities, 2013, 414 p.; Part 2: Eds.: V.V. Minaev, N.A. Selezneva, O.L. Vorozheikina, Ya. L. Malkova et al. Transl. from English by L.F. Pirozhkova, E.N. Karacharova et al. Moscow, Russian State Univ. for the Humanities, 2013, pp. 421-971. (In Russ.)].
12. Ingle S. Quality assurance for teaching and learning: evolution and revolution. URL: http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/IVb_6_Ingle.pdf?sfvrsn=0
13. Yerevan Communiqué. Final version. URL: <http://bologna-yerevan2015.ehea.info/files/YerevanCommuniqueFinal.pdf>
14. Taking stock and looking forward. 10th European Quality Assurance Forum. URL: <http://www.eua.be/activities-services/events/event/2015/11/19/default-calendar/10th-european-quality-assurance-forum-taking-stock-and-looking-forward>

Статья поступила в редакцию 17.07.17

С доработки 03.11.17

Принята к публикации 10.11.17

OPTICS OF LOOKING TO THE FUTURE
(PAPER 3)

Valentin I. BAIDENKO – Dr. Sci. (Education), Prof., e-mail: baidenko.valentin@yandex.ru

Nadezhda A. SELEZNEVA – Dr. Sci. (Technical), Prof., e-mail: n.seleznoyva2014@yandex.ru

Abstract. Keeping with the topics of 9th-11th European Quality Assurance Forums (EQAF), the paper analyzes the impact that a new pedagogical paradigm has on changes in higher education as well as on developing a new quality assurance methodology. At present Europe is featured by a new inter-university institution – tutor support of students; developing assessment practices for professionally-oriented baccalaureate and changes of state policy tools in higher education due to the advent of a new public management. The authors monitor a practice of surveying students and graduates and present results of t4SCL project aimed at developing sustainable strategies and methods of student-centered learning. The paper identifies the focus of 10th and 11th EQAF on trends in higher education development for the coming decades and reveals the dynamics of mentality changes in higher education occurred for the time of the Forums.

Keywords: University tutor culture; trainings for tutors; coaching; soft skills; system for identifying low academic results; employability; professional bachelor programs; reasons for quality assurance demands; concept of “new public management”; role of students in quality assurance; culture of excellence; “independent learner” development; independent learning; students’ concept of quality education; student-centered learning; social dimension of higher education; teaching; learning

Cite as: Baidenko, V.I., Selezneva, N.A. (2017). [Optics of Looking to the Future (Paper 3)]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 12 (218), pp. 120-132. (In Russ., abstract in Eng.)

The paper was submitted 17.07.17

Received after reworking 03.11.17

Accepted for publication 10.11.17
