

Образовательные стандарты и кризис образования

Севостьянов Дмитрий Анатольевич – канд. мед. наук, доцент кафедры кадровой политики и управления персоналом. E-mail: dimasev@mgs.ru

Новосибирский государственный аграрный университет, Новосибирск, Россия

Адрес: 630039, г. Новосибирск, ул. Добролюбова, 160

***Аннотация.** В статье анализируются проблемы, с которыми приходится сталкиваться вузам при практической реализации федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. Необходимость применения ФГОС как таковых в целом не вызывает сомнений. Они позволяют поддерживать единое образовательное пространство в масштабах страны, регулировать образовательную деятельность на единой нормативно-правовой базе, обеспечивать преемственность основных образовательных программ и одновременно – вариативность их содержания. Выполнение требований ФГОС создаёт государственные гарантии уровня и качества образования. Вместе с тем в самой структуре действующих стандартов имеются концептуальные недостатки, которые во многом сводят на нет возможный положительный эффект от их применения. В результате в настоящее время действие ФГОС является в значительной мере формальным, а развитие высшей школы происходит в основном, что называется, по инерции, не благодаря наличию ФГОС, а помимо них и независимо от них. В статье делается вывод, что преодоление системного кризиса в современном отечественном образовании, поддерживаемого несовершенством образовательных стандартов, возможно за счёт изменения подхода к образованию в целом, а также за счёт пересмотра принципов формулировок компетенций при формировании ФГОС. При этом нужно учитывать как специфику образовательной деятельности, иерархический характер обучения, так и социально-психологические качества обучающихся. Замена одного стандарта другим требует взвешенного и ответственного подхода, учёта необходимых трудозатрат.*

***Ключевые слова:** образовательные стандарты, иерархическая структура образования, компетенции, кризис образования, модель специалиста*

***Для цитирования:** Севостьянов Д.А. Образовательные стандарты и кризис образования // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 4. С. 57-65.*

Введение

В настоящее время образовательная деятельность в вузах строится на основе Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). С течением времени в структуру ФГОС вносятся изменения и доработки; в настоящее время уже готовится переход к ФГОС 3++, планируется разработка и внедрение ФГОС 4 [1]. Между тем уже накоплен определённый опыт работы с ФГОС предыдущих версий. При этом ни для кого не секрет, что в современном отечественном образовании наблюдается ряд

кризисных явлений, связанных с тем, что многие выпускники вузов работают не по специальности, а отрасли реальной экономики в то же время испытывают сложности с кадровым обеспечением. Некоторые причины этого кризиса носят системный характер; в определённой степени это состояние возникает и поддерживается несовершенством образовательных стандартов. В связи с этим возникла необходимость обобщить и проанализировать те проблемы, с которыми приходится сталкиваться при практической реализации ФГОС.

О необходимости стандартов в образовании

Необходимость применения ФГОС как таковых в целом не вызывает сомнений. Они позволяют поддерживать единое образовательное пространство в масштабах страны, регулировать образовательную деятельность на единой нормативно-правовой базе, обеспечивать преемственность основных образовательных программ и одновременно – вариативность их содержания. Выполнение требований ФГОС создаёт государственные гарантии уровня и качества образования. Все эти положения отражены в действующем законе «Об образовании в Российской Федерации».

Действительно, отсутствие стандартов в образовании способно создать значительные неудобства. Так, например, без опоры на такие стандарты при переводе студента из одного вуза в другой было бы гораздо сложнее осуществлять перезачёт изученных дисциплин. Само существование «диплома государственного образца», а также общий порядок государственной аккредитации образовательных учреждений уже предполагают наличие общего для всех государственного стандарта по каждому направлению подготовки. Вместе с тем в самой структуре действующих стандартов имеются концептуальные недостатки, которые во многом сводят на нет возможный положительный эффект от их применения. В результате в настоящее время действие ФГОС является в значительной мере формальным, а развитие высшей школы происходит в основном, что называется, по инерции, не благодаря наличию ФГОС, а помимо них и независимо от них.

Компетентностный подход

В основу действующих ФГОС положен компетентностный подход, внедрение которого имеет свою историю. Как известно, понятие «компетенция» пришло к нам из США, где сформировалось в 1970-е годы, вначале – применительно к освоению языка

[2, с. 15]. Обращение к компетентностному подходу в нашей стране сопровождалось весьма бурным его обсуждением в специальной литературе, относящейся к первому десятилетию текущего века [3]. В ходе этого обсуждения было написано и сказано столько, что за этим литературным изобилием явственно просматривалась тенденция, что называется, заболтать проблему. Однако было высказано и немало вполне здравых мыслей, иногда, впрочем, радикальных. Например, рассматривался вопрос, в чём же отличие компетенций от давно известных знаний, умений и навыков. По мнению О.М. Бобиенко, компетенции отличаются от знаний тем, что они существуют в виде деятельности, а не только как информация о ней. Отличие компетенций от умений, по мнению этого автора, в том, что компетенции могут применяться к решению разного рода задач (обладают свойством переноса). Наконец, в отличие от навыков, как указывает этот автор, компетенции основаны на сознательном контроле, благодаря чему они могут применяться не только в типовой ситуации, но и в ситуациях нестандартных. Отмечалось также, что темпы изменения знаний сейчас «соизмеримы с темпами перестройки производственных поточных линий», вследствие чего традиционное «знаниевое» обучение стало утрачивать смысл [4]. Разумеется, это нельзя трактовать таким образом, что сами знания отныне уже неактуальны. Без знаний построить какую бы то ни было компетенцию невозможно. Да и сами компетенции в том виде, в каком они представлены в нынешних стандартах, часто формулируются как «обладание такими-то и такими-то знаниями, умениями и навыками».

Компетенциям давали разные определения, например, обозначали как «интегративную целостность знаний, умений и навыков, обеспечивающих профессиональную деятельность, способность человека реализовывать на практике свою компетентность» [5, с. 15], или как «характеристику обладания знаниями, позволяющими судить о чём-либо,

высказывать веское авторитетное мнение, осведомлённость, авторитетность в определённой области» [6, с. 107].

В общем и целом, компетентностный подход подразумевает «переход от императивного к проблемному мышлению» [7, с. 35]. Кроме того, можно сказать, что компетенции относятся к знаниям, как динамика к статике. Конкретное знание о том или другом предмете по природе своей статично, а следовательно, склонно устаревать. Компетенцию же недостаточно приобрести – её следует поддерживать на протяжении всей жизни (или, по крайней мере, всей профессиональной карьеры). Например, тридцать лет тому назад любой уважающий себя студент-медик к окончанию вуза *знал*, что для удаления пациенту желчного пузыря требуется выполнить один из лапаротомных доступов, самый распространённый из которых – доступ Кохера. С этим знанием он и отправлялся осуществлять профессиональную деятельность. В наши дни данное знание безнадежно устарело: с появлением лапароскопической техники подавляющее большинство таких операций выполняются через проколы брюшной стенки, вообще без лапаротомного доступа. Практикующий же врач, обладающий соответствующей компетенцией, своевременно обновляет наполняющие её знания. Таким образом, компетенция не есть некоторое дидактическое новшество, которому нельзя найти аналогий в опыте прошлого. Специалисты в той или иной предметной области, безусловно, владели необходимыми компетенциями и в те времена, когда никто ещё и не думал ни о каком «компетентностном подходе». Другое дело, что с развитием технического прогресса и социальных изменений конкретные знания о конкретных вещах стали устаревать быстрее, чем прежде. Это, по-видимому, и послужило толчком к тому, чтобы обратить внимание на динамический аспект познания и ввести для того соответствующее понятие.

Однако в нынешнем своём виде, отражённом в стандартах, компетенции приме-

нительно к каждой ступени образования всё же ориентированы на некое стационарное состояние – на некую обобщённую, идеальную модель выпускника (специалиста, бакалавра, магистра), которую и предстоит сформировать усилиями профессорско-преподавательского состава, а также (и в первую очередь) посредством собственных усилий обучающихся.

Реализация компетенций

Итак, компетентностный подход был декларирован при переходе к ФГОС; он остаётся востребованным и теперь. Однако все классификации и определения компетенций, которые ранее были представлены в трудах отечественных и зарубежных учёных, при этом отставлены и забыты как ненужные – возможно, именно в результате их множественности и частичной противоречивости. Реальное выражение компетентностного подхода заключается в том, что в каждом ныне действующем ФГОС представлен перечень общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, т.е. определённых свойств, которыми должен обладать подготовленный по этому стандарту специалист (бакалавр, магистр). Заявленный компетентностный подход, таким образом, нашёл реальное выражение в приобретении этих декларируемых свойств.

Текстуально такие компетенции нередко выглядят достаточно общими и неконкретными. Поэтому фактически целеполагание для получения каждой такой компетенции раскладывается на несколько преподаваемых дисциплин и ориентировано, соответственно, на согласованные усилия нескольких преподавателей и даже нескольких кафедр. Такая ситуация приводит к размыванию ответственности: известна народная мудрость, что если за какое-либо дело отвечает больше одного человека, виноватых потом не найти. В результате отнесение отдельных компетенций к тем или иным дисциплинам становится в значительной мере формальным действием. Следует особо под-

черкнуть: по факту не дисциплины распределяются по компетенциям, заявленным в стандарте, а именно компетенции распределяются по существующим (преподаваемым) дисциплинам. В итоге составление перечня заявленных в стандарте компетенций приобретает отвлечённый, ни к чему не обязывающий характер. Будь этот набор утверждённых стандартом компетенций несколько иным (или даже совершенно иным), содержание преподаваемых дисциплин по каждому конкретному направлению подготовки едва ли было бы существенно изменено. Просто по тем же дисциплинам распределялся бы этот другой перечень компетенций. И это не пустое предположение; при переходе от одного стандарта к другому именно так фактически и происходит.

Вузы, в которых производится такое распределение спущенных сверху компетенций по давно действующим дисциплинам, менее всего заслуживают каких-либо упреков в формальном подходе к делу. Полностью сменить состав дисциплин, прицельно подгоняя их под действующий перечень компетенций ФГОС, означало бы затеять такую масштабную революцию, что она полностью похоронила бы отечественное образование. Чего стоит только одна проблема полного пересмотра (написания заново и переиздания) всей номенклатуры учебников, и всё это пришлось бы в таком случае устраивать, причём спешно и одновременно (к выходу очередной редакции ФГОС). Тем более что перечень компетенций в стандартах не отличается постоянством, и всякий раз при введении очередной версии ФГОС он радикально меняется. В этой ситуации вузы как раз проявляют здоровый консерватизм, и в целом перечень дисциплин, как и образовательный контент, остаётся прежним (если не считать естественных эволюционных изменений, которых действительно требует жизнь и которые всё равно были бы реализованы даже и при отсутствии образовательных стандартов). Перечни же компетенций, прописанные в стандарте, не имеют видимой

взаимосвязи с преподаваемыми дисциплинами. В силу этого компетенции, распределяемые по существующим дисциплинам, лишь с определённым трудом стыкуются с ними (если стыкуются вообще). Но проблема, увы, не только в этом.

Модель специалиста

и иерархическая система образования

В образовательных стандартах представлены требования к модели «готового» специалиста. Требования эти обычно таковы, что сами по себе споров не вызывают. Однако известно, что обучение в вузе по своей природе имеет многоступенчатый характер. В структурном отношении образовательная деятельность в вузе представляет собой иерархию дисциплин, причём иерархию несимметричной, неправильной формы.

Некоторые дисциплины (их относительно немного) рассчитаны на то, чтобы сразу, с самого начала работать на модель специалиста, загодя формировать её. Например, такую функцию выполняет изучение иностранного языка. Специалист должен владеть иностранным языком хотя бы для того, чтобы иметь возможность читать зарубежную литературу по своей специальности; это свойство встроено в модель специалиста. В то же время для насущных нужд изучения других преподаваемых в вузе дисциплин знание иностранного языка не может считаться необходимым – для этого, как правило, достаточно и русскоязычной литературы. Хотя иностранный язык для нелингвистических специальностей преподаётся на младших курсах, данная дисциплина сразу ориентирована на модель специалиста, что и отражено в соответствующей компетенции. Например, в ФГОС указывается, что выпускник должен обладать следующей общекультурной компетенцией: «способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия». Но так работают далеко не все дисциплины.

В высшем образовании, как известно, присутствуют и другие, многоуровневые иерархические взаимоотношения между отдельными дисциплинами. Теоретические дисциплины, изучаемые на младших курсах, не только и не просто создают общекультурные и общепрофессиональные компетенции, работая тем самым непосредственно на модель специалиста; они составляют необходимый базис для изучения специальных дисциплин и освоения профессиональных компетенций, и именно в этом их основное предназначение. Возьмём в качестве примера высшее медицинское образование. Есть несколько основных дисциплин, на которых будет затем базироваться изучение дисциплин клинических: это в первую очередь анатомия человека, гистология, нормальная физиология, биохимия. Без знания таких базовых дисциплин невозможно продвинуться в изучении клиники ни в хирургии, ни в терапии, ни где-либо ещё, ибо в этом случае студент будет буквально на каждом шагу наткаться на последствия своего незнания. Точно такую же картину можно видеть и в технических вузах, где базовые теоретические дисциплины работают на модель специалиста лишь опосредованно; фактически они нужны потому, что обеспечивают саму возможность освоения последующих специальных дисциплин. Самостоятельная же ценность базовых дисциплин, их самодостаточность в структуре модели специалиста (вне зависимости от специальных дисциплин), если принять логику составителей нынешних стандартов, не столь очевидна. Медицинские вузы не рассчитаны на подготовку большого количества профессиональных анатомов или гистологов, хотя какая-то незначительная часть выпускников выберет, вероятно, и такую стезю. Технические вузы готовят массовым порядком инженеров, но не рафинированных специалистов, например, по высшей математике или сопромату, которые тоже есть, однако составляют меньшинство. На самом деле, конечно, система подготов-

ки специалистов ещё сложнее; она включает в себя большое количество необходимых последовательных ступеней. Однако этот факт, к сожалению, был полностью проигнорирован при составлении ФГОС. Так, например, ни в одной компетенции по специальности «Лечебное дело»¹ ни единым словом не упоминается, что врач должен знать анатомию человека – дисциплину, которая требует львиной доли усилий и преподавателей, и студентов на младших курсах. Это же касается и других дисциплин, которые носят обеспечивающий характер, но вместе с тем совершенно необходимы. Адекватно прикрепить к таким дисциплинам какие-либо компетенции из стандарта практически невозможно: подходящих компетенций там просто нет. В результате отношение к данным стандартам приобретает тот формализованный характер, с которым в настоящее время приходится мириться.

В итоге напрашивается вывод, что ныне принятая версия компетентностного подхода и наличие в структуре образовательных программ отдельных дисциплин несовместимы между собой. Требуется ли в таком случае упразднить сами учебные дисциплины, заменив их, например, так или иначе трактуемыми «модулями»? И где тогда предел возможных преобразований? Ведь преподавание-то ведут специалисты в определённых предметных областях, которые, так или иначе, укладываются в контекст преподаваемых дисциплин.

Обратимся к обучающимся

Как известно, в ФГОС ВО 3+ количество заявленных компетенций было существенно сокращено. Так, например, если ФГОС ВПО по направлению подготовки 080400 «Управ-

¹ Приказ Минобрнауки России от 09.02.2016 N 95 (ред. от 08.08.2016) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 31.05.01 Лечебное дело (уровень специалитета)». URL: http://smolgmu.ru/sved1/edustandarts/31.05.01_Lechebnoe_delo.pdf

ление персоналом» (уровень бакалавриата) предусматривал 24 общекультурные компетенции и 78 профессиональных компетенций (всего 102), то ФГОС ВО 3+ содержит 9 общекультурных, 10 общепрофессиональных и 38 профессиональных компетенций (всего 57). В сложившихся условиях к преподаваемым дисциплинам не всегда просто подобрать компетенции (причём такая проблема существовала и прежде, когда выбор компетенций был шире). В итоге попытки привязать некоторые дисциплины к компетенциям, представленным в структуре ФГОС, приводят к результатам, противоречащим не только существующей образовательной практике, но порой и просто здравому смыслу. Например, дисциплина «Психология в профессиональной деятельности», преподаваемая будущим управленцам, должна ориентироваться на весьма небольшой выбор компетенций. При этом приходится либо втискивать психологическую дисциплину в рамки, для неё решительно не предназначенные, либо прийти к мысли, что будущим специалистам по работе с персоналом (попросту говоря, людям, которые выбрали для себя работу в профессиональной сфере «человек – человек») психология как таковая вообще не нужна, а нужен лишь некий набор отдельных заученных коммуникативных приёмов. И это не частность, а отображение общей тенденции, присущей современным ФГОС.

Теперь обратимся ещё к одному существенному вопросу, с которым приходится сталкиваться при практической работе с ныне существующими ФГОС. Дело в том, что в образовательной деятельности работа производится не с абстрактной моделью «обучающегося вообще», а с конкретным студентом. Это живой человек, наделённый рядом свойств, среди которых не последнее место занимают возраст, а также социальная, гражданская и личностная зрелость и, наконец, просто наличие или отсутствие достаточного житейского опыта. Нетрудно заметить, что по этому набору качеств пер-

вокурсник, буквально вчера закончивший школу, несколько отличается от выпускника вуза и тем более – от опытного специалиста. Это должно быть очевидно, казалось бы, не только любому педагогу, но и вообще любому здравомыслящему человеку. Однако по какой-то непостижимой причине эти простые истины при проектировании ФГОС остались, как говорится, «за кадром», что возвращает во времена оторванной от психолого-педагогических реалий «бездетной педагогики» [8].

Компетенции, представленные в стандартах высшего образования, описывают качества сложившегося специалиста; для их выработки необходимо наличие некоторого практического опыта (по идее, этот опыт должен приобретаться студентом во время практик; фактически его обретение часто требует реального стажа работы). Между тем за неимением другого, приходится формально требовать выработки этих компетенций даже у первокурсников. Может ли, например, вчерашний школьник, студент первого курса, и вдобавок на первом семестре обучения, в достаточной мере обладать такими качествами, как «готовность к кооперации с коллегами, к работе на общий результат» или «владение навыками организации и координации взаимодействия между людьми, контроля и оценки эффективности деятельности других»? Можно ли требовать от него, чтобы он на этом этапе своей биографии (т.е. на восемнадцатом году жизни) уже обладал «способностью работать в команде» или, что уже совсем абсурдно, умел «находить организационно-управленческие решения»? Всё это выглядит, скажем так, ненаучной фантастикой. Разумеется, в истории известны случаи, когда некоторые отдельные личности добивались таких и даже больших результатов. Но, увы, не все обучающиеся обладают столь выдающимися организационными талантами, чтобы в 17 лет командовать полком.

Наконец, сами компетенции, сформулированные в тексте ФГОС, в значительной

степени неоднородны. Их отличает и разная степень конкретности, и неодинаковая возможность осуществлять контроль за их достижением. Во многих случаях выявление того, насколько у выпускника развита та или иная компетенция, возможно лишь путём глубоко субъективной оценки. Так, проверить, насколько выпускник хорошо знает определённые правовые акты (например, Кодекс об административных правонарушениях), не так уж трудно; это конкретные знания о конкретных вещах, и для оценки этих знаний давно выработаны соответствующие критерии. Но, скажем, достоверно определить, владеет ли выпускник «способностью к самоорганизации и самообразованию», уже гораздо сложнее; здесь возможны лишь оценочные суждения, и подобные формулировки компетенций зачастую приобретают характер благих пожеланий. Между тем, заявляя о необходимости некоторого достижения, требуется немедленно представить и критерии оценки, посредством которых будет выяснено, достигнута ли данная цель. Пока мы выявляем, что *знает* субъект (а также чем он *владеет* и что *умеет*), всё это более или менее доступно контролю; но если в качестве цели заявлены именно личностные качества субъекта, контроль превращается в проблему. Применение тестов и других формализованных заданий поможет тут мало. Известен так называемый закон Гудхарта, который может быть изложен так: любой показатель, как только он становится ключевым, перестаёт быть хорошим показателем. Давая обучающимся соответствующие задания, мы часто узнаём только, могут ли они решить именно эти задания – и не более того.

ФГОС: проблемы реализации

Напоследок необходимо напомнить, что каждый переход на новое поколение стандартов есть действие, приносящее, мягко выражаясь, не только одни положительные эффекты. Сделав такие переходы регулярными, разработчики ФГОС создали ситуацию, когда все учебные заведения страны с такой

же регулярностью буквально повергаются в безумие. Замена каждого ФГОС, текстуально представляющего собой не особенно толстую тетрадь, порождает целый бумажный водопад. Все рабочие программы и учебно-методические комплексы дисциплин, содержащие в себе кристаллизованные результаты огромных трудозатрат, в одночасье оказываются устаревшими и подлежат переработке и замене. Переделываются, списываются и выбрасываются горы документов, и на это расходуются многие тысячи человеко-часов труда весьма квалифицированных специалистов из числа профессорско-преподавательского состава. Работа со студентами, подготовка к проведению занятий и экзаменов (т.е. то, ради чего создавался вуз) в этих условиях поневоле осуществляются по остаточному принципу. Научная работа вузов, которая должна главным образом обеспечивать обучающихся современным образовательным контентом, ведётся в этот период формально или не ведётся вообще. В связи с этим возникает вопрос, к какому результату приводит вся эта кипучая деятельность, которая, по идее, должна бы содействовать повышению качества образования. Как видно из вышесказанного, эффект получается в основном обратный.

Заключение

История науки и образования знает немало случаев, когда теория оказывалась в трагическом несоответствии с практикой. Один из подобных примеров, к сожалению, можно видеть в принципах построения современных образовательных стандартов. Будучи заполнены содержанием, против которого, на первый взгляд, как будто нечего возразить, эти стандарты очень слабо приспособлены к какому бы то ни было практическому применению в образовательной деятельности. В сложившейся ситуации порой лучшее, что может делать педагог (и что он фактически часто и делает), – это забыть о существовании этих стандартов и руководствоваться в повседневной практике своим здравым смыслом, научным багажом и про-

фессиональным опытом. Истоки этого состояния заключаются, по-видимому, в том, что, превратившись в сферу услуг, образование в значительной мере утратило внешнюю цель, которая прежде заключалась в подготовке кадров для народного хозяйства страны. В ситуации утраченной внешней цели каждая социальная группа оказывается озадачена в основном самосохранением: Министерство образования и науки демонстрирует собственную значимость, а вузы, в свою очередь, озабочены собственным выживанием в рыночных условиях.

Хотелось бы, однако, чтобы эта прискорбная ситуация была разрешена, и образовательный стандарт, будучи действительно необходимым документом, в большей мере соответствовал реалиям образовательной деятельности. Для этого требуется изменить подход к образованию в целом, заново осмыслив его общественную ценность. Кроме того, если вести речь о сохранении компетентностного подхода, нужно пересмотреть принципы формулировок компетенций при формировании ФГОС. Было бы целесообразно ещё раз обратить внимание на определения компетенций, представленные в трудах отечественных педагогов. Заявляя, что выпускник должен обладать какой-либо компетенцией, необходимо сразу же определять, каким образом возможно диагностировать её наличие. При составлении стандартов следует учитывать специфику образовательной деятельности, заключающуюся, в частности, в иерархическом характере обучения, а также не оставлять без внимания социально-психологические качества обучающихся. Наконец,

нужно более взвешенно и ответственно подходить к замене одного стандарта другим, поскольку необходимые при этом трудозатраты вполне способны свести к нулю позитивный эффект от подобных преобразований.

Литература

1. *Корицунов С.В.* Системе стандартизации образования в Российской Федерации – четверть века // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 3. С. 23–37.
2. *Хомский Н.* Язык и мышление. М.: Изд-во Московского университета, 1972. 123 с.
3. *Королькова С.А.* Компетентностный подход в профессиональном обучении // Вестник ВолГУ. Серия 6: Университетское образование. 2008. № 11. С. 29–33.
4. *Бобиенко О.М.* Ключевые компетенции специалиста в условиях глобализации экономики. URL: <http://www.vivakadry.com/65.htm>
5. *Абакумова Н.Н., Малкова И.Ю.* Компетентностный подход в образовании: организация и диагностика. Томск: Томский государственный университет, 2007. 368 с.
6. *Вербицкий А.А., Ларионова О.Г.* Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос, 2009. 336 с.
7. *Скибицкий Э.Г., Толстова И.Э., Кравченко И.И.* Подготовка государственных и муниципальных служащих на основе компетентностного подхода. Новосибирск: НГАУ, 2011. 82 с.
8. *Шипилина Л.А.* Проблемы развития высшего профессионального образования в современных условиях: управленческо-методологический аспект // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2007. № 2. С. 64–68.

Статья поступила в редакцию 26.02.18

С доработки 07.03.18

Принята к публикации 15.03.18

Educational Standards and the Crisis of Education

Dmitry A. Sevostyanov – Cand. Sci. (Medical), Assoc. Prof., Department of personnel policy and personnel management, e-mail: dimasev@mgs.ru

Novosibirsk State Agrarian University, Novosibirsk, Russia

Address: 160, Dobrolyubova str., Novosibirsk, Russian Federation

Abstract. The article analyzes the problems caused by the implementation of the modern Federal State Educational Standards of higher education. There is no doubt that FSES are necessary to sup-

port the educational space throughout the country, to govern the educational activities based on the unified legal framework, to provide, on the one hand, the continuity of the main educational programs, on the other hand, their variability. Meeting the requirements of standards is the condition of education quality assurance. Nevertheless, the current version of FSES has a number of serious conceptual weaknesses that become apparent in the practical application of standards. In particular, it is shown that FSES disregard the hierarchical nature of education. There are disciplines that do not form any competences but they are an essential theoretical basis for studying the other disciplines because there are necessary successive stages in education, e.g. medical or engineering. But this fact is disregarded in the current FSES. On the whole, the system crisis of the national education attended by the educational standards can be overcome through changing the approach to education and the revision of competences formulation in FSES. In this regard, it is important to take into account the specific character of educational activities, the hierarchical nature of education, and also students' social and psychological qualities, as well as the necessary efforts of teaching staff.

Keywords: educational standards, education legal framework, hierarchical structure of education, crisis of education, competence model of a specialist, educational programs

Cite as: Sevostyanov, D.A. (2018). [Educational Standards and the Crisis of Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 3, pp. 57-65. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Korshunov, S.V. (2018). [The System of Standardization of Education in the Russian Federation Celebrates a Quarter Century]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 3, pp. 23-37. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Chomsky, N. (1972). [Language and Thinking]. Moscow: Publishing house of Moscow University. 123 p. (In Russ.)
3. Korol'kova, S.A. (2008). [Competence Approach in Vocational Training]. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 6: Universitetskoe obrazovanie* [Bulletin of Volgograd State University. Series 6: University Education]. No. 11, pp. 29-33. (In Russ.)
4. Bobienko, O.M. (2011). [Key Competencies of a Specialist in the Context of Globalization of the Economy]. URL: <http://www.vivakadry.com/65.htm> (In Russ.)
5. Abakumova, N.N., Malkova, I.YU. (2007). *Kompetentnostnyi podkhod v obrazovanii: organizatsiya i diagnostika* [Competence Approach in Education: Organization and Diagnostics]. Tomsk: Publishing house of Tomsk State University. 368 p. (In Russ.)
6. Verbitskii, A.A., Larionova, O.G. (2009). *Lichnostnyi i kompetentnostnyi podkhody v obrazovanii: problemy integratsii* [Personal and Competence Approaches in Education: Problems of Integration]. Moscow: Logos Publ. 336 p. (In Russ.)
7. Skibitskii, E.G., Tolstova, I.E., Kravchenko, I.I. (2011). *Podgotovka gosudarstvennykh i munitsipal'nykh sluzhashchikh na osnove kompetentnostnogo podkhoda* [Training of State and Municipal Employees on the Basis of Competence-Based Approach]. Novosibirsk: Publishing house of Novosibirsk State Agrarian University. 82 p. (In Russ.)
8. Shipilina, L.A. (2007). [Problems of Development of Higher Professional Education in Modern Conditions: Managerial and Methodological Aspect]. *Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh* [Psychopedagogy in Law Enforcement Authorities]. No. 2, pp. 64-68. (In Russ.)

The paper was submitted 26.02.18

Received after reworking 07.03.18

Accepted for publication 15.03.18