

«Высшее образование в России»: 30 лет научной рефлексии (круглый стол)

Круглый стол

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-150-166

Аннотация. 26 октября 2022 г. в рамках XIII Международной конференции исследователей высшего образования состоялся круглый стол, посвящённый 30-летию журнала «Высшее образование в России». Со дня своего основания журнал выступал площадкой для обсуждения самых насущных проблем высшей школы, таких как компетентностный подход, Болонский процесс, качество высшего образования, подготовка и аттестация кадров высшей квалификации, онлайн-обучение, внутривузовское управление, образовательная политика, цифровизация образования. Сегодня российская высшая школа находится в переломном моменте своей истории. Необходимо непредвзято оценить пройденный путь и тщательно взвесить возможные решения и их последствия. Именно взгляд из прошлого в будущее стал предметом обсуждения.

Ключевые слова: высшее образование, научный журнал, Болонский процесс, компетенции, многоуровневая система образования, образовательные стандарты, непрерывное инженерное образование, вариативность инженерного образования, социология высшего образования, цифровизация образования, турбулентность, образовательный менеджмент

Для цитирования: Гребнев Л.С., Кирабаев Н.С., Шейнбаум В.С., Зборовский Г.Е., Лукашенко М.А. «Высшее образование в России»: 30 лет научной рефлексии (круглый стол)// Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 12. С. 150–166. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-150-166

The Journal “Higher Education in Russia”: 30 Years of Research and Reflection

Round-table discussion

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-150-166

Abstract. The round-table discussion dedicated to the 30th anniversary of the journal *Vysshee obrazovanie v Rossii (Higher Education in Russia)* took place on October 26, 2022 within the framework of XIII International conference of higher education (ICHE). Since its founding, the journal acts as a platform to discuss the urgent issues of higher education. In different periods, the researchers discussed competence-based approach, Bologna process, online education, quality of higher education, educational policy, educational management, assessment of learning outcomes, training of highly skilled researchers and teaching personnel, digitalization of education and many others. Today higher education in Russia is at a turning point of its history. We should impartially

evaluate the path traveled, what has been achieved and what are the consequences. A look at the past became the subject of the round-table discussion.

Keywords: higher education, science journal, Bologna process, competences, multilevel education system, educational standards, continuous education, variable engineering education, sociology of higher education, digitalization of education, social turbulence, educational management

Cite as: Grebnev, L.S., Kirabaev, N.S., Sheinbaum, V.S., Zborovsky, G.E., Lukashenko, M.A. (2022). The Journal "Higher Education in Russia": 30 Years of Research and Reflection. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 12, pp. 150-166, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-150-166 (In Russ., abstract in Eng.).

26 октября 2022 г. в рамках XIII Международной конференции исследователей высшего образования состоялся круглый стол, посвящённый 30-летию журнала «Высшее образование в России». Со дня своего основания журнал выступал площадкой для обсуждения самых насущных проблем высшей школы. Такие темы, как компетентностный подход, вступление в Болонский процесс, качество высшего образования, подготовка и аттестация кадров высшей квалификации и, конечно, проблемы инженерной педагогики, в разные годы являлись центральными для журнала.

Сегодня российская высшая школа находится в переломном моменте своей истории. Пришло понимание, что внешние ограничения ослабли и мы можем встать на новый путь развития. Но для того чтобы сделать ответственные шаги, необходимо неспешно оценить пройденный путь и тщательно взвесить возможные решения и их последствия. Именно взгляд из прошлого в будущее стал предметом обсуждения на круглом столе.

В заседании круглого стола приняли участие: Гребнев А.С. (проф., ВШЭ, член редколлегии), Кирабаев Н.С. (проф., РУДН, член редколлегии), Шейнбаум В.С. (проф., РГУ нефти и газа (НИУ) им. И.М. Губкина, член редколлегии), Зборовский Г.Е. (проф., УрФУ им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, член редколлегии), Лукашенко М.А. (проф., Университет «Синергия», член редколлегии). Ведущий круглого стола – Никольский В.С. (проф., Московский Политех, гл. редактор журнала «Высшее образование в России»).

В.С. Никольский: Добрый день, уважаемые коллеги. Отрадно, что множество участников собрались как здесь, в этом зале в Высшей школе экономики, так и онлайн. Но прежде чем дать слово участникам, я хотел бы сказать несколько слов о самом журнале. За 30 лет своего существования журнал динамично менялся. Так, в 1990-е гг. в нём печатается множество материалов, посвящённых новому устройству нашей страны и месту в нём высшей школы, особенно гуманитарного образования. В 2000-е академическое сообщество захватывают темы качества образования, электронных учебников и, конечно, Болонского процесса и компетентностного подхода. В 2010-е публикации бурлят вопросами онлайн-обучения и критическим осмыс-

лением череды поколений образовательных стандартов. При этом важно, что журнал все эти годы был нужен людям, его читали и продолжают читать. Например, если в 2020 г. полные тексты статей с сайта журнала были



скачаны чуть более 36 тыс. раз, то уже на следующий год – свыше 66 тыс.

По отношению к аудитории журнала наша принципиальная позиция заключается в том, что журнал должен быть бесплатно доступен как читателям, так и авторам. Журналы являются критической инфраструктурой науки и, как и энергетические сети или дороги, должны служить всем без изъятия.

Первое слово я хотел бы предоставить Леониду Сергеевичу Гребневу, коль скоро он был в гуще событий прошлого. Мне нравится метафора вектора, который, будучи выпущенным из точки, может быть направлен в любую сторону. Но если мы хотим более точно понять направление нашего движения, то нам требуются уже две точки – в прошлом и в настоящем. Так вот Леонид Сергеевич тот человек, который в должности замминистра образования занимался вопросами участия России в Болонском процессе и как никто другой сможет обозначить для нас эту точку в прошлом.

А.С. Гребнев: Как человек, в 2003–2004 гг. участвовавший со стороны Министерства образования РФ во включении в т. н. Болонский процесс, прежде всего хочу отметить, что некоторые важные его элементы были инкорпорированы его организаторами из практики *нашего* образования. Я имею в виду, во-первых, обязательное *приложение* к диплому с перечислением всех видов учебной работы, освоенных выпускником, и, во-вторых, указание в нём общей (а не аудиторной!) *трудоёмкости* освоения каждой дисциплины при очной форме обучения. Разница в том, что у нас она записывалась в часах, а в рамках Болонского процесса – в искусственно созданной единице *credit* («доверие»), равной 1/60 доле учебного года.

Ущерб для нашего высшего образования, обычно приписываемый самому Болонскому процессу, на самом деле был вызван не им, а неумным и неумным стремлением Минфина сэкономить на высшем образовании за счёт сокращения обучения на один год – с пяти

до четырёх лет. В результате выпускающие кафедры «спустились на год» с громадным ущербом для фундаментальной составляющей, осваиваемой на первых курсах.

Кроме того, ошибкой оказалась возможность свободно менять профессиональную направленность при поступлении в магистратуру по аналогии с традиционным со времён СССР безразличием к тому, какое высшее образование у поступающих в аспирантуру. В результате магистратура во многих случаях превратилась в бесплатный аналог дополнительного образования.

Поэтому «расставание с Болоньей», деюре произошедшее летом 2022 г., стоит использовать не только для исправления допущенных ошибок, но и, главное, для незашоренного взгляда и на прошлое нашей высшей школы, в том числе до 1991 г., и на ближайшие десятилетия.

До начала 1970-х гг. наша высшая школа была «заточена» на подготовку кадров высшей квалификации для разнообразных отраслей народного хозяйства *в обществе индустриального типа*. Не было жёсткой привязки к *пяти* годам: для каких-то отраслей хватало четырёх лет со средней успеваемостью выпускника средней школы (столько учили, например, в Институте народного хозяйства им. Плеханова), для других требовалось почти шесть лет *очень напряжённой* учёбы, причём речь шла о медалистах или почти медалистах (например, МФТИ – «Физтех»). И те, и другие потом могли поступать в лю-



бую аспирантуру, но не ранее, чем через два года работы (за редким исключением – по рекомендации выпускающей кафедры для собственного воспроизводства) всегда по специальности, что гарантировалось обязательным *плановым* распределением. Помимо чёткого деления на *институты*, ориентированные на различные отрасли народного хозяйства (тот же МФТИ – на оборону), и *университеты*, ориентированные на науку, в СССР существовали и другие вузы, в том числе консерватории, художественные училища, школы с совершенно особыми правилами приёма, сроками и технологиями обучения.

Эта *стройная*, проверенная десятилетиями мирного строительства и Великой Отечественной войны система высшего образования начала *рушиться* как раз в 70-е гг. прошлого века. Причиной, на мой взгляд, стало непродуманное, популистское решение о переходе ко всеобщему *полному* среднему образованию, поскольку и на это хватало значительно выросших доходов от экспорта нефти. Точнее, рушиться стало *всё* профессиональное образование, да и старшая общеобразовательная *школа*. Раньше половина выпускников *основной* школы (семи- и потом восьмилетки) шла в ПТУ и техникумы, пополняла ряды «синих воротничков» и не комплексовала по поводу отсутствия диплома о высшем образовании, теперь старшие классы, по сути дела, не могли выполнять свою основную функцию – готовить к поступлению в вузы. Отсюда взрывной рост репетиторства, конкурсов в вузы, хирение ПТУ, техникумов, средних специальных учебных заведений...

После 1991 г. исчезло плановое распределение выпускников, и поэтому *столичные* (и не только) вузы *перестали* работать на всю страну, стали, по сути, просто *городскими*, не меняя при этом профили подготовки вне зависимости от того, нужны ли их выпускники на *местном* рынке труда.

К этому в 1990-х гг. добавилась повышаемая фаза очередного демографического

эха войны и сверхвысокая озабоченность родителей сыновей их возможным призывом на срочную службу. Свой негативный вклад в нездоровое развитие сферы негосударственного высшего платного образования внесло лимитирование приёма в *государственные* вузы на платной основе. Нередко такие вузы создавали «боковички», но было много и самостоятельных заведений самого разного качества, репутации, торговавших, по сути, отсрочкой от армии. В начале 2000-х к этому добавились «Болонья» и ЕГЭ.

Сейчас, двадцать лет спустя, очень многое уже изменилось и в стране, и в мире, а также продолжает быстро меняться в связи с положением России в мире. Поэтому нам надо брать пример с руководства страны, принявшего в декабре 1941 г., когда немцы ещё были под Москвой, решения о воссоздании в МГУ им. Ломоносова, находившемся в то время в эвакуации в Средней Азии, философского факультета и создании экономического факультета. Расчёт был явно не на текущие нужды страны, а на подготовку кадров на послевоенное время. Время после Победы, разумеется.

Сейчас самое время подумать о том, какое высшее образование нам нужно после достижения реализуемой сейчас цели – ухода от однополярного мира.

Отталкиваясь от идей докладов ЮНЕСКО «*Learning: The Treasure Within*» (1996, русская версия ошибочно переведена как «*Образование: сокрытое сокровище*») и «*Reimagining our futures together: A new social contract for education*» (2021, в русском переводе – «Совместное переосмысление наших перспектив – новый социальный договор в интересах *образования*»), можно, наверное, предложить для нашей высшей школы несколько ключевых идей.

Первая: не на словах, а на деле перенести «центр тяжести» с тех, кто *учит*, на тех, кто *учится*. Это значит, что во всех расчётах времени в связи с *оплатой* труда ППС «валютой» должно быть время *обучающихся* (у нас это сейчас называется «зачётные едини-

цы» – аналог *credit* в Европе), а не академические часы ППС, то есть именно то, что уже давно указывается в приложениях к дипломам. Сейчас, как и десятки лет назад, у нас это, по сути дела, *фикция*. С массовым переходом к «цифре» не только *доля* аудиторных занятий, но и их *роль* в получении образования кардинально меняются, равно как меняются и *функции* ППС. Оплачиваться должна не «горловая нагрузка» лектора/семинариста, а вклад, в том числе *коллективный*, на стороне ППС (teaching) в *самообразовании*¹ (тоже нередко *коллективное*) обучающихся (learning). Как это сделать – можно спросить у Александра Петровича Ефремова. Он это изменение «валюты» сделал в РУДН ещё в 1990-х гг., будучи проректором, при поддержке ректора – В.М. Филиппова.

Основная идея состоит в том, чтобы *внутри* вуза максимально сохранить ту логику оплаты труда ППС, которой руководствуется *центр* при выделении ежегодно бюджетных средств самому вузу. Эта логика по-простому называется *сдельщиной* и выражается нормативным соотношением количества обучаемых на одного преподавателя. Если это 10 человек, то в пересчёте на зачётные единицы получается 600 таких единиц в год, подлежащих оплате в среднем по вузу. Как это должно трансформироваться, дифференцироваться внутри вуза? Самой лучшей подсказкой будет достаточно простой расчёт фактического состояния этого показателя для каждого преподавателя на основе имеющихся в учебных частях данных об общей трудоёмкости (и в зачётных единицах, и в часах) освоения студентом каждой дисциплины.

Вторая: в приложениях к дипломам место многих *дисциплин*, часто ничего не говорящих потенциальным работодателям, должны занять *компетенции* – как общие, так и профессиональные в соответствии с международно признанными дескрипторами. Сей-

час это для нас Дублинские дескрипторы. Возможно, пора начать обсуждать тему дескрипторов с Китаем и Индией. Совсем не обязательно *«измерять»* по какой-либо шкале степень освоения той или иной компетенции, достаточно её *оценивать*²: сформирована или нет (что логично, т. к. перечень научных направлений не совпадает с перечнем специальностей высшей школы). Кроме того, должно быть значительно повышено внимание к *компетенции оценивания* (и *само-оценивания*) у выпускников как одной из важнейших *общих управленческих* компетенций (а не только *высшего* уровня *профессиональных* компетенций, по таксономии Блума). Без них невозможно нормально реализовать два из четырёх «столпов learning» доклада ЮНЕСКО-1996: *“learning to live together”* и *“learning to be”* соответственно. Во многом её качественному формированию может и должна способствовать компетентно выстроенная система оценивания качества «всех всеми» вместо педагогически дефектной СОП («студенческой оценки преподавателей»).

Третья: образование *шире*, чем подготовка к *рынку* труда. «Авторы [доклада ЮНЕСКО 2021 г.] подчёркивают, что к его требованиям в условиях рыночной экономики кто-нибудь да подготовит в любом случае» (И. Фруммин). Проблема соотношения общего и профессионального аспектов – вечная для любого уровня образования, начиная с начального и включая высшее. Общая закономерность – переход некоторых компетенций из профессиональных, то есть приносящих доход, в общие. Когда-то таковой была *обычная* грамотность (умение читать и писать). Сейчас обязательной для всех становится *компьютерная* грамотность (умение писать программы для управления рутинными процессами, выполняемыми «умной техникой»). По-видимому, в условиях весьма быстрых изменений в техноло-

¹ «Невозможно научить, можно только научиться».

² Оценивают субъектов субъекты же, под свою ответственность, измеряют – инструменты...

гиях, связанных с расширением применения «цифры», стоит уделить большее внимание *профильным* дисциплинам как средству развития *общих* компетенций. Смысл точно такой же, как у системы защиты *научных степеней*: компетенции, сформировавшиеся у соискателя очередной степени в процессе написания статей и диссертации по любой, самой сверхзудской теме, становятся его пожизненным *потенциалом*, применимым и далее развиваемым в *любом* деле.

Поэтому при разработке образовательных программ (особенно в бакалавриате/специалитете) важнее не столько ориентация на запросы текущего рынка труда, сколько внимание к общим компетенциям, которые можно (и нужно) формировать именно через узкопрофильные дисциплины.

Четвёртая: для защиты *фундаментальности* получаемого высшего образования стоит легализовать отдельным документом (по примеру того, что в СССР называлось документом о *незаконченном* высшем образовании) успешное завершение *первых двух* (а где-то и трёх) лет обучения в вузе. Оно, как и любой фундамент, должно давать возможность выстраивать различные профильные конструкции в следующие два или три года (бакалавриат/специалитет), после которых (внимание!) возможно: (а) продолжение обучения в магистратуре (два года после бакалавриата) или даже в *аспирантуре* (четыре или пять лет), но исключительно как логичное продолжение *только что* освоенной образовательной программы; (б) сохраняется на два-три года *отсрочка от армии*, если выпускник сразу приступил к работе по освоенной специальности. В остальных случаях, в том числе при поступлении в непрофильную магистратуру, она аннулируется.

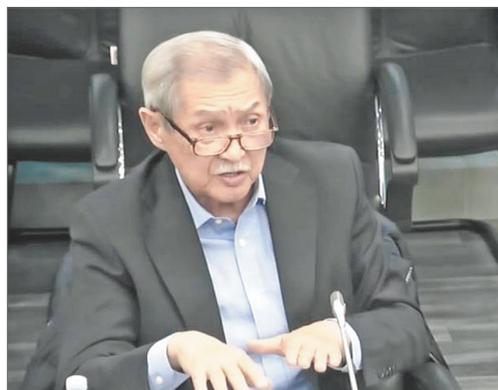
Пятая: *частичный* перевод конституционного принципа бесплатности любого образования, получаемого впервые, на именную (+адресную) основу (или *гранты* – как это уже практикуется в подготовке высших управленческих кадров). Отчасти этот прин-

цип опробовался двадцать лет назад в рамках связки «ГИФО-ЕГЭ» (государственное именное финансовое обязательство – единый государственный экзамен), исходя из идеи «чем лучше результат ЕГЭ, тем больше размер ГИФО», но оказался нерелевантным: в университетах школьный троечник часто становился отличником, а отличник – троечником.

Поскольку принцип бесплатности высшего образования идёт в Конституции в паре с конкурсностью (ст. 43, п. 3: «Каждый вправе на конкурсной основе бесплатно получить высшее образование...»), стоит, возможно, после предоставления на традиционной конкурсной бесплатной основе *фундаментальной* части (первые два-три года) ставить продолжение бесплатности на *профильной* части в зависимости от его академической успеваемости (например, места в рейтинге по среднему баллу).

В.С. Никольский: Леонид Сергеевич, большое спасибо, Вы задали важный исторический масштаб нашей дискуссии. Представляю слово Нуру Сериковичу Кирабаеву.

Н.С. Кирабаев: Обозначу тему моего выступления – «От высшего профессионального к высшему общему образованию: pro & contra». Как известно, до 1 сентября 2013 г. использовался термин «высшее профессиональное образование», который был следующим уровнем образования после среднего



профессионального и представлял собой трёхуровневую систему: бакалавриат, магистратура и специалитет и не включал в себя обучение в аспирантуре (адъюнктуре), ординатуре, ассистентуре-стажировке, отнесённых к послевузовскому профессиональному образованию.

Многоуровневая система высшего образования была введена в России в 1992 г., когда система высшего образования была дополнена различными по характеру и объёму образовательно-профессиональными программами разного уровня. Высшее профессиональное образование стало делиться на три уровня.

1. Образовательно-профессиональные программы *первого уровня* представляли собой неполное высшее образование, синтезирующее общеобразовательную часть программ бакалавриата (первые два года) и программы среднего профессионального образования (последующий срок обучения). Поэтому по их окончании выдавался диплом о неполном высшем образовании с присвоением квалификации согласно перечню специальностей среднего профессионального образования. Срок обучения варьировался от двух до трёх–трёх с половиной лет. При успешном освоении лишь двухлетнего обучения по программе бакалавра выдавалось свидетельство о неполном высшем образовании.

2. Образовательно-профессиональные программы *второго уровня* составляли базовое высшее образование, его основу. Это были программы бакалавриата после не менее чем четырёхлетнего обучения, по которым бакалавры могли либо продолжить образование по программам третьего уровня, либо начать трудовую деятельность, самостоятельно овладев профессиональными знаниями и навыками, необходимыми для адаптации к ней.

3. Образовательно-профессиональные программы *третьего уровня* были двух видов:

- программы подготовки дипломированных специалистов с присвоением квалификации по существующим специальностям,

срок обучения пять–шесть лет на базе общего основного образования (11 классов), что соответствовало прежней советской системе высшего образования. Обучение подтверждалось получением диплома о высшем образовании;

- программы, продолжающие базовое высшее образование (второго уровня) как в форме интеграции в программы подготовки дипломированных специалистов, так и в форме подготовки магистров наук, направленной на исследовательский характер последующей профессиональной деятельности. В первом случае выдавался диплом специалиста (после одного–трёх лет обучения), во втором – диплом магистра наук по специальности (после двух–трёх лет обучения).

Лица, освоившие программы третьего уровня, имели право поступать в аспирантуру.

Таким образом, была введена *гибкая система многоуровневого образования*, учитывавшая возможность получить как квалификацию (специальность), так и степень (направление подготовки бакалавра и магистра), а также позволявшая самим вузам определять выбор траектории уровней образования.

Понятие образовательного стандарта в России появилось с введением в 1992 г. Закона РФ «Об образовании». Статья 7 этого закона была посвящена государственным образовательным стандартам, и в рамках этого закона с 1994 по 1996 гг. вводились в действие ГОС ВПО, федеральные компоненты которых включали в себя:

- обязательный минимум содержания основных образовательных программ;
- максимальный объём учебной нагрузки обучающихся;
- требования к уровню подготовки выпускников.

Введение ГОС ВПО было связано с сохранением единого образовательного пространства Российской Федерации и преемственностью основных образовательных программ начального общего, основного

общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования.

Хотелось бы обратить внимание на принципы государственной политики в области образования, декларированные Законом Российской Федерации «Об образовании» 1992 г.:

1) гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. Воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье;

2) единство федерального культурного и образовательного пространства. Защита и развитие системой образования национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства;

3) общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников;

4) светский характер образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях;

5) свобода и плюрализм в образовании;

6) демократический, государственно-общественный характер управления».

Таким образом, ГОС ВПО был направлен как на развитие гражданского общества, так и на экономическое развитие страны. В ГОС первого поколения, наряду с требованиями к уровню подготовки выпускников в профессиональной области, содержались общие требования к развитию личности. И, как отмечают некоторые эксперты, это, по сути, опережало европейскую тенденцию к формированию национальных квалификационных рамок. ГОС содержал также требования к уровню подготовки выпускников по циклам дисциплин, которые являлись исходными данными для формирования инструментов при оценке качества образования в вузе не

только у выпускников, но и у обучающихся. Модели бакалавриата и магистратуры предполагали подготовку выпускников только к научной и научно-педагогической работе.

Перечень высшего профессионального образования в первом поколении насчитывал 92 направления подготовки и 422 специальности.

1. В 1996 г. был принят Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», согласно ст. 5 которого федеральные компоненты ГОС ВПО должны были включать:

- общие требования к основным образовательным программам (ООП);
- требования к обязательному минимуму содержания ООП, к условиям их реализации, в том числе к учебной и производственной практике, к итоговой аттестации выпускников, уровню подготовки выпускников;
- сроки освоения ООП;
- максимальный объём учебной нагрузки студентов.

В соответствии с данным законом в 2000 г. были введены в действие ГОС ВПО следующего поколения.

2. Вместе с тем, хотя ГОС ВПО как первого, так и второго поколений значительно расширили академическую свободу вузов в формировании образовательных программ (с 10% в 1988 г. до 30–40% в 2000 г.), они принципиально не изменили характер формирования содержания высшего образования, поскольку сохранили ориентацию на знаниевую модель ВПО (формирование перечня дисциплин, их объёмов и содержания), а не на требования к уровню освоения учебного материала, и не смогли преодолеть разрыва интересов экономики страны в целом и отдельных регионов в частности при формировании вузовского компонента, обеспечивающего подготовку специалиста под конкретного потребителя.

Общие выводы:

- Ряд позитивных особенностей первого и второго поколения ГОС ВПО был трансформирован при переходе на компетент-

ностную модель высшего образования в ГОС ВО. Вместе с тем была утрачена гибкость в праве вуза на выбор модели структуры уровней образования, которая в итоге привела к отказу рассматривать аспирантуру как третий уровень образования. Идея высшего образования была концептуально не проработана, что может создать новые проблемы при переходе на подготовку по укрупнённым группам.

– На основе опыта разработки и реализации ГОС ВПО первого и второго поколения и с учётом документов Болонского процесса при переходе на подготовку по укрупнённым группам при разработке стандартов, видимо, следует учитывать, что системообразующей основой ООП являются компетенции как квалификационная характеристика. Также при формировании основных образовательных программ (ООП) нужно принимать во внимание отечественные образовательные традиции и расширение академических свобод вузов.

В.С. Никольский: Нур Серикович, большое спасибо Вам за системный и взвешенный взгляд на стандарты высшего образования и уровневую систему. Таким образом, мы постепенно переходим к ещё одной ключевой теме последних десятилетий – непрерывному образованию. Вероятно, в парадигме непрерывного образования дискурс о Болонском процессе и ФГОС-4 утратит актуальность. Я передаю слово Виктору Соломоновичу Шейнбауму.

В.С. Шейнбаум: Уважаемые коллеги! В рамках дискурса о пользе и вреде участия России в Болонском процессе для инженерного образования и о том, какими должны быть ФГОС-4, хотел бы предложить посмотреть на эту проблематику, сменив традиционную оптику. В моём докладе будет две части: относительно длинная констатирующая и лаконичная резюмирующая.

Начну с того, что выпускник «специалитета» по традиции видится работодателям *молодым специалистом*, и основанием к

этому служит его диплом с записью «дипломированный *специалист*». А бакалавр, соответственно, специалистом не видится, хотя формально у него тоже высшее техническое образование. В академическом сообществе в целом разделяют взгляд работодателей на бакалавров как на «недоспециалистов», которые по отношению к дипломированным специалистам являются, так сказать, вторым сортом. Понятна позиция работодателей, которые требуют от высшей школы не наполнять рынок труда бакалаврами *неизвестно зачем*, а готовить для них первосортных, «высококвалифицированных» специалистов, готовых с первого для включаться в работу. (Подчёркиваю ещё раз: речь идёт об инженерном образовании).

В чём недостаток этой оптики? В ней, в силу её естественного устаревания (она в употреблении как минимум 100, а возможно, и все 150 лет), картина мира стала заметно искажаться. Вспомним недавнюю острую полемику в академической печати относительно священности и незыблемости сопромата. Поясню это суждение на анализе нашего современного понятийного аппарата.

Первое. Буклеты университетов, да и обращения ректоров к абитуриентам на Днях открытых дверей пестрят утверждениями, что в этих вузах готовят не просто специалистов, а *высококвалифицированных специалистов*. Но, согласитесь, это нелепость, от которой краснеешь. *Неквалифицированный специалист* – оксюморон, *квалифицирован-*



ный специалист – тавтология. Высококвалифицированный специалист – это в норме всё-таки уровень многоопытного эксперта, «гуру», главного инженера проекта, кандидата и доктора наук. У медиков есть даже официальный статус – врач высшей квалификации. Но не выпускник же вуза!

Зачем же мы сами девальвируем понятие высококвалифицированного специалиста? Вот вам первая абберрация относительно картины мира. И как тут не вспомнить Жванецкого: «А что? Нормально, Григорий? Отлично, Константин!».

Если специалист – это работник, имеющий соответствующую *квалификацию*, то на каком основании мы вообще имеем право утверждать, что инженерные вузы готовят специалистов? Трудовым Кодексом Российской Федерации (это статья 195.1), чётко определено: квалификация – это знания, умения, профессиональные навыки и *опыт* работника. Это формула не аддитивная, она мультипликативная. Нет какого-либо компонента в ней – нет и квалификации. Где, скажите пожалуйста, в каком законе, ФГОСе записано, что университет гарантирует студенту очного обучения получение того необходимого опыта, который соответствует начальной инженерной квалификации? В рыночной экономике таких сто процентных гарантий вуз дать не может в принципе. Он не имеет и не получает из госбюджета необходимые на это ресурсы. Использование бюджетного финансирования на эти цели до недавнего времени рассматривалось как нецелевое и уголовно наказуемое.

Второе. Что понимается в Трудовом кодексе РФ под словом *работа*? Не всякий же труд является работой. Современные производственные практики, не говоря уже об ознакомительных и учебных, которые во многих случаях студенты проходят на кафедрах, в стенах вузов, и пусть даже на вузовских полигонах, вузовских базах практик, не предполагают работу всех практикантов в прямом смысле этого слова, то есть оплачиваемую, предусматривающую их законо-

дательно установленную ответственность. В советское время, в доперестроечные времена, то есть примерно 40 лет назад и ранее, когда полные производственные практики с оплачиваемой работой студентов на предприятиях и в организациях на 100% ресурсно обеспечивались и гарантировались государством, ещё можно было говорить о наличии у выпускника инженерного вуза пусть минимального, но всё-таки реального опыта работы. Сегодня оснований для этого нет никаких. Юристы однозначно утверждают, что *законодательство Российской Федерации не содержит норм о том, что с практикантами по месту прохождения практики обязательно должен заключаться трудовой договор, а следовательно, допускает возможность отсутствия трудовых отношений между студентом-практикантом и организацией*.

Это вторая абберрация. Но зачастую именно в силу не вполне адекватных представлений о позиции университетов в рыночной экономике как раз и ставится вопрос об отказе от Болонской системы и восстановлении нашей лучшей в мире советской системы инженерного образования. Не случайно же определение понятия квалификации в законе «Об образовании в Российской Федерации – ФЗ 273», который был принят Государственной думой РФ всего лишь через три недели после принятия Трудового кодекса РФ, *не включает* явным образом обязательность этого самого практического опыта. Одна страна, но две различные нормы относительно базового и для сферы труда, и для сферы образования понятия квалификации. Это, согласитесь, всё-таки нонсенс. Как же бизнес- и академическое сообщество могут понимать друг друга, если их позиции принципиально расходятся по ключевому вопросу о том, что есть квалификация. Недаром же работодатели сегодня настаивают на том, чтобы перечень вопросов, задаваемых выпускникам на государственных выпускных экзаменах, коррелировал с экзаменационными заданиями, подлежащими выпол-

нению в отраслевых центрах независимой оценки квалификаций. Говорю об этом не понаслышке, а как член совета по профессиональным квалификациям в нефтегазовом комплексе со дня его организации.

1. Профессиональные стандарты – основные, согласно Трудовому кодексу, нормативные документы, определяющие квалификационные требования работодателей, – не используют понятия «компетенции» и «компетентности». Результаты же освоения образовательных программ фиксируются именно в этих прочно вошедших в обиход и словарь русского языка терминах.

Вы скажете, коллеги, что я тут ничего нового вам не сообщил. Вы правы. Об всех этих смысловых разрывах за прошедшие 10 лет со времени принятия ТК РФ и «Закона об образовании» написаны десятки, если не сотни, статей. Я лично на эту тему делал доклады на дюжине общероссийских конференций. Но реакции нет, вот что существенно. Может, мы и тут имеем дело с наглядной иллюстрацией известной точки зрения, что строгость законодательных норм у нас компенсируется необязательностью их соблюдения?

Нам в Губкинском университете и лично мне представляется, что если это указанное раздвоение в видении одного и того же предмета удастся преодолеть, если выпускник вуза будет считаться и признаваться работодателями не специалистом в истинном понимании этого слова, а, так сказать, *полуфабрикатом*, что имеет место в реальности, то есть де-факто, то на этой основе у нас получится выстроить реализуемую стратегию развития отечественного инженерного образования, соответствующую процессам формирования в мире нового технологического уклада и постиндустриальной экономики знаний. Подчёркиваю: полуфабрикатом, подлежащим «доводке до кондиций» специалиста-инженера самим работодателем или вузом с участием работодателя, например, в формате дуального обучения.

Для овладения этой не искажающей реальность оптикой требуется малость – го-

товность расширить пространство, систему координат нашего мышления, а именно понять и признать, что полуфабрикаты – это хорошо, это и в сфере производства, и в сфере услуг весьма полезные и поэтому ценные продукты, причём различной степени «готовности к употреблению». Вариативность в производстве полуфабрикатов особенно важна: кто-то предпочитает квартиру под ключ, кто-то – без традиционной сантехники, кто-то – без межкомнатных стен и дверей. Кто-то покупает автомобиль в базовой комплектации без кондиционера, кто-то – с механической коробкой передач, а для кого-то такие автомобили вообще не пригодны к использованию. И люди согласны в том, что за дополнительные опции надо доплачивать из своего кармана.

Вариативность инженерного образования, обеспечиваемая в рамках кастомизации, персонализации образовательных траекторий (а это именно тот самый общий для мировой экономики продуктовый подход, захвативший и сферу образования), – не чьё-то изобретение, не подкоп под устои. Это веление времени. И если смотреть на бакалавра как на *базовый продукт инженерного образования*, своего рода «фарш» (воспользуемся этой кулинарной метафорой для пояснения предлагаемой рамки мышления), то за «доводку» этого продукта, то бишь бакалавра, до готовности к потреблению, простите, использованию конкретным работодателем, то есть до безобязанного включения его в профессиональную деятельность «по полной программе» работодателю надо дополнительно раскошелиться. А он, как мы знаем, не хочет, сопротивляется. Вот в чём, я полагаю вместе со многими своими коллегами, корень критики Болонского процесса и общей неудовлетворённости состоянием инженерного образования – в устоявшихся представлениях, что ответственность за качество подготовки инженерных кадров лежит целиком и исключительно на государстве.

На самом деле, если студент обучался не четыре года в бакалавриате, а пять лет в спе-

циалитете, то он всё равно остаётся полуфабрикатом. Дополнительный год обучения обеспечивает его повышенную, но отнюдь не полную готовность «к употреблению». И он тоже требует «доводки» и соответствующих расходов со стороны работодателя. В невозвратное прошлое ушла подготовка инженера под конкретное рабочее место. Система разделения труда меняется сегодня стремительнее, чем обновляется номенклатура направлений и специальностей инженерной подготовки.

В советское время в ряде ведущих инженерных вузов страны, работающих, в частности, на ВПК, срок подготовки выпускника увеличивался со стандартных пяти лет до пяти с половиной и даже шести. Давайте будем последовательными и попробуем убедить Минфин РФ, что имеет смысл разрешать отдельным вузам, которым и так уже позволено учить студентов по своим собственным стандартам, *продлевать срок обучения в бакалавриате до пяти лет*. И вполне можно обойтись без обозначения этого варианта бакалавриата совершенно неадекватным и потому бессмысленным словом «специалитет».

Есть и апробирован эффективный вариант организации «доводки» бакалавра «до кондиций» инженера посредством последующего годичного обучения в рамках ДПО, но в *дуальном* формате, в финансировании которого участвует работодатель. Приведу слайд из презентации Губкинского университета о подобном дуальном обучении бакалавров в системе ДПО, с которой мы более 10 лет назад выступали в АСИ и «Газпроме».

Вариативность инженерного образования – это относительно новая, малоисследованная тема, просто-таки «непаханое поле». Она ни институционально, ни организационно, ни ресурсно, ни методологически до сих пор не проработана. И конечно же, она должна быть в фокусе нашего журнала.

Нежелание работодателя финансировать (к счастью, уже есть исключения: «Сбер», «Газпромнефть» и др.) непривычную для него собственную образовательную деятель-

ность понятно. В воздухе уже витает идея, и есть конкретные предложения предусмотреть «амортизацию компетенций» в статье бюджетов предприятий «начисление на амортизацию нематериальных активов», что, несомненно, будет мотивировать работодателей к расширению масштабов образовательной деятельности. Она реализуется сегодня в корпоративных университетах, на вузовских базовых кафедрах, локализованных на предприятиях, в совместных научно-образовательных центрах. В зарубежной литературе, касающейся образования, по теме амортизации компетенций уже есть серьёзные публикации.

В рамках указанной логики, то есть понимания объективной необходимости и неизбежности включения корпорациями и крупными компаниями в число основных своих бизнес-процессов собственной образовательной деятельности, сопрягаемой тем или иным образом с вузовской, скажу то главное (и оно же последнее), чем я хотел поделиться на нашем круглом столе.

Происходящие кардинальные изменения инструментальной базы профессиональной деятельности обуславливают соответствующие изменения в её содержании и организации. Меняется система общественного разделения труда, и, что особенно важно, все эти изменения проецируются на систему ценностей и потребностей людей. Ценность владения начинает уступать место ценности пользования. Дала трещину в социуме в целом и на рынке труда в частности сакральная ценность вузовского диплома как пожизненного сертификата о высшем образовании. Работодателю становится важнее портфолио *актуальных* компетенций. Соответственно, возникают новые смыслы деятельности, трансформируются её традиционные цели, в том числе и образовательной деятельности. Академическое сообщество, в общем, адекватно реагирует на все эти изменения: Интернет буквально захлёбывается от публикаций на данную тему. Как сказал поэт, «идёт лавина одна за одной»,

и разве что только ленивый не пишет в последние годы о кризисе современного инженерного образования и необходимости его перестраивать.

Акцент в нём должен смещаться на усиление фундаментальности – пишут одни. Другие заостряют внимание на необходимости меж- и мультидисциплинарной инженерной подготовки, третьи – на важности овладения будущими инженерами новой парадигмой проектирования, основанной на цифровых двойниках, предиктивной аналитике и искусственном интеллекте, четвёртые предостерегают от тяжёлых последствий недооценки гуманитарной составляющей в инженерном образовании, пятые важнейшей задачей модернизации инженерного образования считают его кастомизацию, иначе говоря, реализацию в образовании как сфере услуг так называемого продуктового подхода, шестые призывают к скорейшей институционализации непрерывного инженерного образования, седьмые, включая автора, полагают наиважнейшим учить студентов проектировать деятельность.

Правы, видимо, все, и очевидно, что инженерное образование должно развиваться во всех этих направлениях параллельно и синхронно. Но уже не вызывает сомнений тот факт, что траектория развития инженерного образования в мире и в нашей стране будет проходить в русле *непрерывного профессионального образования*. Исходя из этого, *институционализация непрерывного профессионального образования*, которое никакое не дополнительное к чему-то, а именно не прекращающееся с принятием выпускника на работу, представляется тем рамочным решением, которое позволит снять барьеры в реализации всех вышеперечисленных направлений.

«Век живи – век учись» – говорили на Руси исстари. Переосмысление этого кажущегося банальным наставления состоит в том, что ныне стейкхолдер непрерывного образования – это не только работник, но и работодатель, и он должен быть готов вкла-

дываться в обеспечение этой непрерывности, коль скоро у него есть задача сохранять конкурентоспособность.

Идея непрерывного образования вошла в образовательный дискурс более 100 лет назад. С середины 1970-х гг. она уже всюду находит поддержку, становится «доминирующим вектором образовательных реформ». В России нормативное определение непрерывного образования впервые было дано в 2005 г. в «Федеральной целевой программе развития образования на 2006–2010 годы». В перечень задач, которые должны были, согласно ей, решаться в указанный период в рамках модернизации российского образования, было включено *развитие непрерывного образования*, понимаемое как «процесс роста образовательного (профессионального и общего) потенциала личности в течение всей жизни на основе использования *системы государственных и общественных институтов* и в соответствии с потребностями личности и общества». Однако механизм, с помощью которого можно было бы запустить процесс непрерывного образования, на тот момент в стране отсутствовал. Нет его и сегодня.

Возможно, это связано с тем, что о непрерывном образовании как о норме до сих пор ничего не сказано в Национальной рамке квалификаций, утверждённой в 2013 г. Именно в ней фиксируются пути достижения и сохранения каждого из девяти квалификационных уровней, установленных в России. Так или иначе, но нормативное оформление института непрерывного образования в повестке дня и исследования на эту тему, их отражение в журнале представляются мне чрезвычайно актуальными.

Подвожу итог всему сказанному.

Первое. В сфере образования и в профессиональной сфере понятие квалификации содержательно различается, что вызывает определённые затруднения и для практики реализации инженерного образования, и для построения стратегии его развития. В этой связи требуются усилия исследова-

тельского сообщества для согласования понимания квалификации в образовании и в профессиональной сфере.

Второе. И академическому, и бизнес-обществам следует признать, что высшее образование как образовательная ступень является принципиально незавершённой. И только путём сочетания образования с реальной профессиональной деятельностью возможно сформировать квалифицированного специалиста в полном смысле. Для этого требуются серьёзные исследования в области непрерывного образования и его институционального обеспечения.

Благодарю за внимание!

В.С. Никольский: Спасибо большое, Виктор Соломонович. Теперь я хочу предоставить слово Гарольду Ефимовичу Зборовскому. Очень важен взгляд коллег из Екатеринбурга на журнал, на социологические исследования на страницах журнала. Гарольд Ефимович, Вам слово.

Г.Е. Зборовский: Уважаемые коллеги, очень интересно слушать нашу дискуссию вокруг проблем образования. Я хотел бы немного поговорить о проблемах непосредственно журнала и раздела, который называется «Социология высшего образования», и публикаций, которые идут по этому разделу. Этот раздел, на мой взгляд, крайне важен, и от него во многом зависит популярность нашего журнала. Более того, как мне кажется, эффект публикаций по социологии высшего образования привёл к тому, что ряд журналов по образованию, журналов, близких по тематике, стали у себя практиковать раздел социологических исследований. В первую очередь я могу назвать два таких журнала, известных в стране: это «Образование и наука» – достаточно популярный журнал и «Интеграция образования». Это те журналы, которые в последние годы ввели раздел «Социология образования» и активно публикуют статьи социологической тематики. Поэтому возникает некая живая конкурен-

ция, и в этом я вижу важную роль журнала «Высшее образование в России». Однако сам по себе раздел и вопросы, связанные с публикацией материалов исследований, содержат в себе определённые проблемы. Проблемы эти важны, потому что не всё то, что называют социологией образования, в частности социологией высшего образования, на самом деле является социологией. В ряде журналов под социологией понимают результаты исследований, скажем, проведённых на основании опроса по какой-то проблеме образования. В целом ряде журналов, в том числе и в «Высшем образовании в России», на протяжении последних лет довольно часто печатались статьи, в которых публиковались материалы очень ограниченных в количественном отношении исследований. Понятно, что есть теоретическая социология и есть эмпирическая, прикладная социология. Так вот, в рамках эмпирических исследований часто публиковались результаты исследований, которые не выходили за рамки факультетов. Особенно это касается публикаций авторов из региональных вузов: очень часто в них содержатся данные, полученные по результатам факультетского или внутривузовского исследования, и зачастую социологии там нет вовсе. Ведь если говорить строго о социологическом исследовании, то если оно не выходит на уровень социальных обобщений, социальных противоречий, социальных технологий, если не обосновываются методологически, теоретически те или



иные подходы, то, я думаю, это не есть социология. Результаты опросов могут быть не обязательно социологическими, это могут быть данные психологических, социально-психологических исследований, даже медицинских, правовых и т. д., но, строго говоря, это не есть социология, поэтому между социологией образования и высшего образования и проблематикой образования, которая выводится под эту рубрику, существуют большие различия. Мне кажется, что с точки зрения научной точности нужно требовать соблюдения требований социологического исследования. Думаю, что нам надо более строго подходить к оценке того, каким является по своему характеру это исследование: можно ли считать его социологическим или таковым оно не является. Мне кажется, что это очень важная проблема, от которой зависит необходимость, популярность и достоверность исследования.

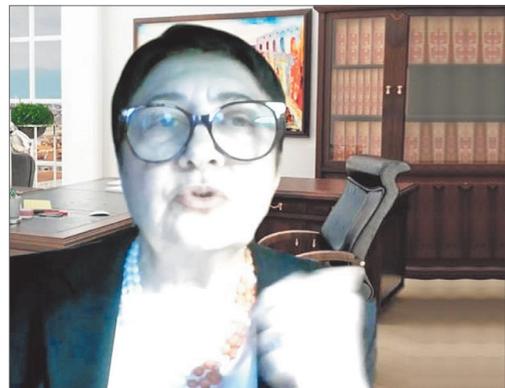
Далее я хотел бы сказать о ещё одной проблеме, с моей точки зрения, весьма существенной. Журналы могут выступать в качестве инициаторов очень важных исследований. В этом плане я не могу не сказать о позитивном опыте журнала «Высшее образование в России». Так, по инициативе руководства журнала и при поддержке Министерства науки и высшего образования РФ было проведено очень серьёзное исследование проблем адаптации в высшем образовании, причём это исследование было общероссийским, охватившим около 16 тыс. студентов во всех федеральных округах и собравшим очень интересные результаты. Здесь особого внимания заслуживает сам факт того, что журнал стал инициатором общероссийского социологического исследования, и этот факт является уникальным. Я выступаю за то, чтобы мы могли проводить такие исследования, могли получать широкую разностороннюю поддержку, в том числе и со стороны вузов. Мне кажется, развитие социологии высшего образования по этому пути – это новый вариант исследований, который мог бы получить интересное

развитие. В рамках таких социологических исследований появляются новые возможности, которыми пренебрегать не следует, и в будущем их нужно активно использовать. Спасибо.

В.С. Никольский: Большое спасибо, Гарольд Ефимович. Горячо поддерживаю Ваш тезис по поводу выборки. И с большим удовольствием передаю слово Марианне Анатольевне Лукашенко.

М.А. Лукашенко: В первую очередь, я хочу поздравить журнал «Высшее образование в России» и Высшую школу экономики, которым в этом году исполняется 30 лет. 30 лет – это серьёзный срок, позволяющий подвести итоги тому, что сделано. А сделано, действительно, немало. За эти годы журнал стал хорошим подспорьем для нашего академического сообщества: университетских учёных, преподавателей, исследователей, вузовской администрации, представителей менеджмента. О заслугах журнала в обсуждении самых актуальных проблем высшей школы можно говорить много, но я перейду непосредственно к теме своего выступления – прикладным аспектам эффективности вузовского обучения в условиях турбулентности.

К современным условиям жизни, напрямую влияющим на систему российского высшего образования, на мой взгляд, следует отнести цифровизацию, турбулентность и стрессогенность.



С *цифровизацией* в вузах достаточная ясность: все развивают смешанное обучение, которое в условиях удалёнки стало просто спасением для образовательного процесса. Единственное, на что хотелось бы обратить внимание, это то, что в большинстве своём *distant learning* сводится всё же к технологиям, исключаям либо минимизирующим интерактивность. В связи с этим было бы полезно проведение исследования, направленного на выявление интерактивных технологий, обеспечивающих максимальное приближение дистанта к офлайн-форме обучения, таких, например, как Miro, Mentimeter и другие, и степени их использования российскими вузами.

Вторым серьёзным условием сегодня стала *турбулентность* – перманентные перемены, происходящие в обществе. Между тем вузы обучают по образовательным программам, доказавшим свою эффективность в условиях стабильности, но не готовящим студентов к деятельности в условиях постоянных изменений. В число изменений входит и неопределённость с трудоустройством в настоящий момент, что обуславливает социальную ответственность вузов в части формирования компетенций, позволяющих заниматься фрилансом. Речь не идёт о подготовке профессиональных предпринимателей, это отдельное большое направление подготовки. Однако ряд дисциплин, способствующих формированию конкурентного потенциала студента, был бы крайне желателен. В связи с этим предлагается обратить внимание на такие группы дисциплин, как *селф-менеджмент* и *soft skills*. В рамках данных групп должны преподаваться такие дисциплины, как тайм-менеджмент, управление креативностью, управление энергией, управление коммуникациями, управление знаниями, развитие критического мышления, эмоциональный интеллект, принятие решений, клиентоориентированность, бережливое производство, экологическое мышление и др. К этой же группе относится работа в режиме неопределённости. На наш

взгляд, сегодня в группу *soft skills* было бы весьма актуально включить и такие дисциплины, как риск-менеджмент и антикризисное управление. По мнению работодателей, тенденции на рынке труда в будущем будут определять два навыка – *soft skills* и критическое мышление. Кстати, в период разработки профессиональных стандартов, когда была создана рабочая группа РСПП по реформированию системы образования, представители большого бизнеса также утверждали, что им важно получить «на входе» специалиста, владеющего «мягкими» навыками, а «жестким» навыкам (*hard skills*) научит сам бизнес. В связи с этим также было бы интересно проведение исследования работодателей, в какой степени в настоящее время они осуществляют так называемую «доводку» молодого специалиста, формирование у них *soft* и *hard skills*.

В условиях турбулентности чрезвычайно важно сочетание стабильности и гибкости. Стабильность – в самом процессе обучения, гибкость – в контенте. Например, сегодня уже не работают жесткие техники планирования как времени, так и проектов, значит, следует делать упор на гибкое, адаптивное планирование. В управлении проектами это agile-методология, включающая в себя целый ряд гибких методов, например, *scrum*. В управлении временем это гибкие методы целеполагания, например, работа с метациелями, жестко-гибкое планирование по Г.А. Архангельскому, гибкая система расстановки приоритетов на основе командных договорённостей.

Обратим также внимание на то, что сегодня в учебных планах значительный объём часов отводится самостоятельной работе студента. При отсутствии навыков управления собой, самоорганизации, компетенций планирования времени самостоятельная работа студента может превратиться в профанацию. Было бы также полезно провести исследование того, сколько времени по факту занимает самостоятельная работа студента, что может быть организовано как практика

проведения хронометража в рамках семестрового задания по тайм-менеджменту.

Принципиально важным условием сегодняшнего дня становится *стрессогенность* в силу целого ряда факторов, в том числе колоссальной информационной перегруженности, которая, в свою очередь, снижает мотивацию к обучению. В связи с этим можно рекомендовать в рамках преподавания тех дисциплин, которые это позволяют, разнообразить учебный процесс, во-первых, приближением к тренерской технологии и, во-вторых, проведением выездных занятий. Например, в Университете «Синергия» в рамках дисциплины «Межкультурное взаимодействие» проводятся выездные занятия по теме «Особенности межкультурного взаимодействия» с представителями различных конфессий в Музее Востока, а в рамках дисциплины «Этика и корпоративная культура в государственном и муниципальном управлении» тема «Деловой этикет на государственной и муниципальной службе» рассматривается в том числе при посещении Музея этикета Дипломатической Академии. Преподаватели при этом отмечают не только повышение мотивации студентов, но и снижение стресса за счёт переключения (в психологии – смещение акцента внимания).

Кроме того, стресс снижает когнитивные способности. Следовательно, классическую лекцию сегодня студенты не воспринимают в полной мере. А экскурсии – это новый вид деятельности, в котором сбалансирована визуальная, аудиальная и кинестетическая информация. Было бы также, на наш взгляд, интересно поисследовать возможности про-

ведения выездных занятий в части их привязки к преподаваемым дисциплинам и в идеале замерить эффективность обучения.

Таким образом, к факторам эффективности вузовского обучения сегодня можно отнести:

- использование в образовательном процессе программных продуктов, позволяющих сделать blended learning максимально интерактивным;

- развитие в вузах таких групп дисциплин, как селф-менеджмент и soft skills, позволяющих студентам более эффективно выполнять самостоятельную работу и в целом повысить их конкурентный потенциал в условиях турбулентности; существенную роль при этом должен играть анализ мнения работодателей, их удовлетворённость на сегодняшний день уровнем владения студентами soft и hard skills;

- введение новых форм проведения занятий, повышающих мотивацию и снижающих стрессогенность студентов.

На наш взгляд, сегодня принципиально важно провести соответствующие исследования и опубликовать их результаты на страницах журнала «Высшее образование в России».

В.С. Никольский: Большое спасибо, Марианна Анатольевна. Ваши замечания как практика бесценны для нашей дискуссии. Коллеги, я ещё раз поздравляю всех нас с юбилеем любимого журнала и как главный редактор желаю, чтобы в редакцию, как и прежде, поступали умные, глубокие, неравнодушные статьи, отвечающие на самые главные вопросы высшего образования в России.