

## ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ И «ШИРОКИЙ ПРОФИЛЬ»

Доцент, к.э.н. **Т.В. Биткова**,  
Харьковский национальный университет им. В.Н. Каразина, Украина  
61002 Харьков, ул. Мироносицкая, 1  
Тел.: (0752) 457194, 174222  
e-mail: tbit@econom.kharkov.ua

и

заведующий кафедрой, к.арх. **А.П. Буряк**,  
Харьковский государственный технический университет  
строительства и архитектуры, Украина  
61002 Харьков, ул. Сумская, 40  
Тел.: (0572) 402971  
e-mail: abouryak@yahoo.com

### ABSTRACT

Main stages and differences in historical ways of training technologies development in the West and in higher educational institutions of the former USSR are considered, as well as the specificity of conceptions of individualized training and "broad specialist". The task of defining of the methodological principles of training modernization in present-day Ukrainian universities is raised.

**Key words:** training technologies, individualization of education, "broad specialist".

**Постановка проблемы.** Многочисленные европейские и американские программы образовательной помощи Украине странным образом не приводят к существенному повышению качества подготовки в украинских вузах. Эти программы нацелены на внесение в нашу систему подготовки специалистов нового учебного содержания, связанного с демократическим устройством общества и рыночной организацией хозяйства. Но, рассчитанные на современные западные технологии подготовки, они не учитывают того, что обучение в украинской высшей школе по-прежнему осуществляется по советским методикам, унаследованным от «высшей школы развитого социализма»<sup>1</sup>.

**Состояние вопроса.** Работа основывается на отечественных и зарубежных публикациях о технологии вузовской подготовки 70-х – 90-х гг., в частности, работ О. Анисимова, Д. Блая, В. Булавина, Р. Бэрда, Л. Можяевой, К. Носаля, П. Пидкасистого, В. Романова, Д. Ромишевского, С. Тихомирова, Б. Сазонова, Г. Таукача, Я. Тимовского, В. Турченко, У. Уиллингтона, Дж. Херона, Т. Хюсена, Дж. Эддинга, И. Яковлева и др., материалах ЮНЕСКО и авторских исследованиях, выполненных по заказу Минвуза Украины.

**Задачи публикации** включают установление различий в историческом пути развития технологий подготовки студентов на Западе и в вузах бывшего СССР; определение основных этапов развития данных технологий и описание специфики концепций индивидуализированного обучения (США, Западная Европа) и т.н. «широкого профиля» (бывшего СССР). На этой основе ставится задача определения методологических принципов модернизации технологий подготовки в современной отечественной высшей школе.

Методические схемы и организационные принципы советского времени в абсолютном большинстве представляли собой реликтовые технологии «массовой педагогики», которые были сформированы в период форсированной социалистической индустриализации. Тогда страна была превращена в большую фабрику, а все общественные системы и процессы (в том числе и высшая школа – "кузница кадров") реорганизовывались по организационным образцам и поточным схемам индустриального производства.

Эти схемы у нас, в отличие от Запада, не были в послевоенные годы пересмотрены и, соответственно, не были заменены технологиями индивидуализированного обучения. Это произошло частью из идеологических соображений, а частью в силу того, что послевоенное восстановление как бы воспроизвело историческую ситуацию ускоренной индустриализации. Поэтому возобладал соблазн вновь воспользоваться теми же управленческими и образовательными технологиями, что и в 20-е – 30-е гг.; этот исторический выбор

---

<sup>1</sup> Аналогичную асимметрию в развитии научной коммуникации между Востоком и Западом авторы рассматривали на материале истории «системного подхода» [1,27]

технологий был одним из решающих факторов, отбросивших развитие СССР на полвека назад по сравнению с Западной Европой и Японией<sup>2</sup>.

Отсюда повсеместное распространение в нашей высшей школе конвейерных технологий "формирования способностей" и исключение из сферы обучения всякой ситуативности. Именно поэтому "учебный процесс" в ней уподоблен процессам материального производства. Наконец, сосредоточение всех педагогических усилий на массе обучаемых как на материале, проходящем обработку-подготовку, что ведет к игнорированию образовательных возможностей преподавательского и студенческого сообществ как соучастников педагогического процесса.

В современной высшей школе сосуществуют в сложном соотношении элементы педагогических технологий, возникших на разных этапах исторического развития высшего образования [15,26]. Можно выделить четыре базовых типа учебных технологий в высшем образовании:

1) «академическая» модель, которая восходит к системам образования, заложенной академиями XVII в., и через нее — к гуманистической модели университета эпохи Возрождения, повернувшей образование к профессионализированной человеческой практике и развившей формы критического знания;

2) специализированное инженерное обучение (модели подготовки, основанные на технике передачи опытного естественнонаучного знания), которое появилось в результате первой промышленной революции XVIII в.;

3) «узкая специализация», появившаяся как непосредственное продолжение инженерного образования и основанная на технологической организации сферы производства.

4) индивидуализированная подготовка, ориентированная на перспективы личной карьеры обучаемого, которая получила развитие на Западе после Второй мировой войны<sup>3</sup>.

«Узкая специализация» сделала возможным индустриальное развитие конца XIX в. Ее становление отвечало прогрессирующей дифференциации специальностей в процессе разделения общественного труда. Эти тенденции особенно усилились в период технологической революции конца XIX века<sup>4</sup>. В прогрессирующей специализации обучения был заложен, тем не менее, коренной парадокс: устранить разрыв между требованиями практики и возможностями высшего образования путем введения узкой специализации не удалось. Во-первых, система производства, развиваясь, постоянно изменяет не только количество, но и набор необходимых специальностей. Во-вторых, оргструктура высшей школы не может дробиться бесконечно, т.к. в пределе это ведет к абсурдному требованию — создать для выпуска каждого специалиста отдельное учебное заведение.

Узкая специализация не только приводит к диспропорциям в развитии организационных структур высшей школы, но отражается и на качестве содержания учебных программ. Критика узкой специализации обращает внимание на "доминирование широко понятой техноцентрической ориентации за счет гуманитарной и экологической, вследствие чего появляется противоречие между растущим числом выпускников с узкой специализацией и растущим числом проблем, требующих системных междисциплинарных разработок" [34, с. 33].

Этап развития высшей школы, совпадающий с углублением специализации, характеризовался неуклонным экстенсивным ростом системы образования, увеличением выпуска специалистов. В то же время узкая специализация не внесла качественных изменений в содержание и технику подготовки отдельного специалиста. В этом смысле весь рассматриваемый период полностью соответствует тому, что в литературе обычно именуют "традиционным обучением": "традиционное высшее образование осуществляется в определенные сроки на основании постоянной программы обучения, предусматривает передачу относительно ограниченной суммы знаний" [33, с. 49]. Зато многократно увеличилось число специальностей, по которым

<sup>2</sup> В качестве примера превосходства советской образовательной системы над западными часто приводится организация обучения на физико-технических факультетах, которая стала важной предпосылкой успехов СССР в ракетно-космической гонке с США. Действительно, советский физтех в к. 50-х – 60-х был предметом тщательного изучения американских министерств образования и обороны. Известно, что успешность этой подготовки обеспечивалась, во-первых, особой логикой структурирования учебных задач и, во-вторых, т.н. «физтеховским пылесосом», эффективной системой отбора одаренных школьников через иерархию специализированных физико-математических школ, кружков и олимпиад. Эта система затем была скопирована и другими предметными составляющими союзного ВПК. Легко показать, что этот «пылесос» выполнил часть функций индивидуализированной подготовки, но это никак не сказалось ни на технологиях самого учебного процесса, ни на качестве обучения за пределами привилегированных вузов, связанных с научным обслуживанием ВПК.

<sup>3</sup> Разумеется, возможны и другие способы расчленения на стадии этого процесса исторического развития технологий подготовки. Например, В.А. Никитин [16] выделяет пять циклов университетского образования: схоластический, «гуманистический», «естественно-научный», «современный», проектно-ориентированный.

<sup>4</sup> В XX веке рост числа профессий и специальностей продолжался во все ускоряющемся темпе. Словарь профессий 1926 г. насчитывал в стране 10300 наименований, в 1939 г. — около 19 тыс., в 1959 г. — уже около 30 тыс., в 70-е годы — свыше 40 тыс. В соответствии с процессом дифференциации профессий и специальностей в системе общественного производства рос перечень специальностей, по которым осуществлялась вузовская подготовка кадров. "Дифференциация в области техники вызывает предметную специализацию. И когда дифференциация является ведущей тенденцией, она ведет к появлению узких специалистов двух видов: по объекту и деятельности, причем предметная (т.е. по продукту деятельности — авт.) специализация оказывается главной"[25, с. 27].

проводилась подготовка. Основная цель процесса профессионального обучения в рамках этой модели понимается как передача обучаемым суммы знаний и навыков, соответствующей профилю избранной специальности. При этом набор профилей подготовки должен был быть максимально приближен к перечню профессий и специальностей, необходимых для сферы производства.

Цели специализированного обучения, т.о., существенно отличаются от целей высшего инженерного образования, какими они были во второй половине XVIII и в начале XIX в. Хотя там обучение тоже состояло в основном в передаче знаний и навыков, но это были просто знания и навыки из определенной области человеческой деятельности. Задача подготовки человека к определенному месту в системе производства еще не была поставлена. Пережитки этой системы окончательно не вытеснены узкоспециальной подготовкой и сейчас. А в начале XX в. обучение, например, в российском Институте гражданских инженеров строилось целиком в соответствии с целями и педагогической технологией середины XVIII в. [11].

Сохранились и более давние реликты. Например, в архитектурном образовании тенденции специализации так и не смогли побороть технологические схемы, восходящие к «академической» модели XVII в.

Раньше содержание обучения было организовано на основе профессиональной традиции и, соответственно, включало множество знаний и навыков, не необходимых непосредственно на конкретном участке производства, но составляющих неотъемлемую часть профессиональной культуры. На этапе специализации, с одной стороны, резко возрастает объем специальных знаний, с другой – ставится задача обеспечить точную "пригонку" багажа знаний и навыков к потребностям конкретной специальности. Т.о., на место главного фактора, задающего структуру содержания обучения, взамен норм целостной профессиональной культуры становятся технологическая схема производства и технология учебного процесса в высшей школе.

Итак, узкая специализация, не решая проблемы обеспечения производства специалистами всех необходимых профилей, приводит в самой системе обучения к неконтролируемому разрастанию числа специальностей, факультетов, к переусложнению организационной структуры. Анализируя причины, вызывающие эти нежелательные последствия, Носаль [34, с. 32] указывает на "неорганизованность и жесткость систем, выражающуюся в неучете возрастающего темпа изменений в структуре знания (науки), в нормах общественного существования и иерархиях ценностей ...".

Если препятствием к достижению широкого спектра специализации является жесткость (т.е. односторонность, принципиальная неварьируемость) системы преподавания, то значительный интерес представляла бы, по-видимому, попытка построения такой системы обучения, которая позволяла бы в рамках одной и той же организационной структуры вести подготовку специалистов, различных по профилю, но с одинаковым уровнем квалификации. Такая система, очевидно, потребовала бы более четкой и экономной структурной организации учебного материала (ср. упрек в "неорганизованности" по адресу традиционного обучения). Далее у этого же автора следует весьма знаменательное замечание. Перечисляя основания критики существующих систем обучения, Носаль останавливается на пункте, характеризующем им как "неоптимальная организация систем, выражающаяся в том числе в неудовлетворительном решении проблемы индивидуализации обучения. Появляется своего рода организационный парадокс: бурный темп развития науки, техники и культуры, а также изменение отношения человека к природе требуют выявления и обучения способных личностей. Тем временем системы обучения скорее редуцируют разнородность типов мышления, вместо того, чтобы ее увеличивать и помогать в достижении более высокого качественного уровня" [34, с. 32].

Выход из этого парадокса должны были обеспечить модели индивидуализированной подготовки. Проблематика индивидуализации высшего образования проходит два последовательных этапа. Первоначально она возникает как ответ на потребность дальнейшего расширения спектра специальностей в условиях, когда жесткие рамки традиционных систем преподавания не позволяют делать это в пределах имеющихся организационных структур. Разработка технологии индивидуализированного обучения делает организацию учебного процесса более эффективной, создавая возможность существенного расширения багажа знаний и навыков и, как следствие, профиля специализации выпускников. С другой стороны, неограниченная индивидуализация содержания учебных программ в ряде случаев приводит к трудностям в определении качества и профиля полученной специалистом подготовки, к невозможности эффективного регулирования соотношения между количеством выпускаемых специалистов различных профилей и к другим нежелательным социальным последствиям.

Увлечение индивидуализированными методами обучения может приводить к нежелательным последствиям для национального рынка труда. Поучителен пример Швеции [13], где в 60-е гг. широкое применение индивидуализированного обучения и отсутствие контроля и планирования со стороны государства привело к росту безработицы среди философов и представителей некоторых других гуманитарных профессий. В дальнейшем подобные ситуации становятся типовыми (медицина в Японии, юриспруденция и практическая психология в США и т.п.), что заставило западные правительства частично вернуться к средствам государственного регулирования рынка образования.

Результаты первоначального развития индивидуализированного обучения показали, что это направление не может само по себе разрешить сложный комплекс проблем современной высшей школы, но является мощным средством интенсификации учебного процесса.

Приведем некоторые характеристики понятия «индивидуализированное обучение». А. Ромишовский (ун-т Сан-Паулу, Бразилия) называет индивидуализированным обучением такой учебный процесс, «когда студенты работают самостоятельно, с индивидуальной скоростью; с другой стороны, этот термин может

означать систему, при которой отдельные или все факторы приспособлены индивидуально к потребностям каждого студента. Обращается внимание на темп и средства представления (информации), стиль обучения, содержание, приемы оценки» [35, с. 66].

Степень индивидуализации обучения может быть весьма различной. Максимальная достигается в так называемых «системах доверия» (Credit Systems) [12]. В них индивидуально определяются объем, форма усвоения и последовательность всех учебных курсов. Системы обучения, подобные «системе доверия», получили большое распространение уже на первом этапе развития индивидуализированной подготовки. С течением времени, когда накопление опыта позволило уточнить возможности индивидуализированных систем, в них появлялось все больше элементов регламентации.

Противоположный полюс занимают такие формы, в которых индивидуализированное обучение осуществляется в качестве более или менее развитой добавки, позволяющей производить индивидуальную коррекцию профиля и объема подготовки специалиста: "Помимо обязательной программы студенту предоставляются довольно широкие возможности выбора дополнительных курсов. Лучшие вузы стремятся к тому, чтобы студент имел возможность прослушать соответствующие его индивидуальным потребностям курсы, которых нет в общеузовском плане. В этой связи между многими вузами существует договоренность относительно направления студентов одного вуза в другой с целью прослушивания дополнительных курсов. Американцы называют такую организацию обучения управляемой факультативностью, которая, по мнению европейских экспертов, является одной из наиболее интересных сторон системы высшего образования США. Главным ее достоинством является мобильность <...>. Соотношение объема обязательных, выборных и факультативных курсов в учебном плане, а также последовательность изучения дисциплин строго регламентированы"[3, с. 24-25].

Среди систем индивидуализированного обучения, получивших широкое распространение в 70-е гг., наиболее известными являются так называемый "план Келлера" и курсы PSI; сюда же надо отнести системы PI, PLAN, проект QUEST и нек. др. [35, с. 113]. В большинстве систем индивидуализированной подготовки основная учебная нагрузка переносится на те формы учебного процесса, которые требуют активной самостоятельной работы студента – проекты, консультации, семинары, исследования, коллоквиумы, дискуссии и т.п. Оценка работы студента (*рейтинг успеваемости*) ведется постоянно и складывается из суммы оценок за все работы в течение семестра. Сессии сохраняются лишь как контрольное тестирование, предназначенное для подтверждения показателей рейтинга. Студент может быть отчислен из университета или переведен на повторный курс не только по результатам сессии, но и в случае резкого отставания от рейтинговой нормы. «Уважительность» причин отставания при этом не принимается во внимание.

Сумма «очков» рейтинга одинакова для всех студентов, но содержание этих оценок может широко варьироваться в зависимости от индивидуальной учебной траектории каждого студента. Конкретный набор дисциплин и заданий на предстоящий семестр устанавливается для каждого студента ведущей (профилирующей) кафедрой по согласованию с деканатом, с учетом предыдущих результатов и личных интересов обучаемого.

Большинство заданий, связанных с механическим усвоением «суммы знаний» или с выполнением стандартных расчетных заданий, практических и лабораторных работ, контролируются младшим преподавательским составом – тьюторами, функции которых выполняют ассистенты и лаборанты кафедр, а также прошедшие соответствующую подготовку аспиранты и студенты старших курсов. Для того чтобы быть допущенным к индивидуальной работе с доцентом или профессором, студент должен предварительно сдать тьютору полный объем заданий, определенный к данному моменту личным учебным планом. Такая организация контроля успеваемости разгружает квалифицированных преподавателей для выполнения действительно творческой работы и резко повышает продуктивность индивидуальных консультаций. В то же время эта схема позволяет дифференцировать и существенно экономить средства на оплату преподавательского труда, а также создает наиболее продвинутым студентам условия для дополнительного заработка в университете.

Лекции сохраняются лишь как вводные и установочные. В то же время резко повышаются требования к методическому и информационному обеспечению учебного процесса. Подготовка и постоянное обновление текстов учебных курсов, заданий, вопросников для семинарских занятий, методических указаний и пособий, хрестоматий классических работ по всем предметам являются ключевым моментом в оценке работы преподавателей.

Понимание целей индивидуализации со времени постановки этой проблемы в педагогике высшей школы также прошло несколько этапов. Вначале (примерно с 1945 до середины 50-х гг.) индивидуализация рассматривалась как одно из средств в рамках стратегии узкой специализации. На этом этапе об индивидуализированной подготовке еще нельзя говорить как об особой модели высшего образования, имеющей свои собственные цели. Но, по мере развития педагогических разработок и исследований, индивидуализация обнаружила новые и неожиданные возможности. «Новые открытия в психологии и организации учебного процесса вместе с соответствующими технологическими преобразованиями обучения сделали возможной индивидуализацию обучения всех студентов» [28, с. 12-13]. Такие находки индивидуализированного обучения, как модульная система [12; 35; 39], программированное самоуправляемое обучение [28, 37, 39], новые приемы обеспечения учебной мотивации [30, 35] и др., создали в определенный момент иллюзию того, что на путях индивидуализации могут быть решены все основные проблемы высшей школы. В эти годы (сере-

дина 50-х — конец 60-х гг.) индивидуализация подготовки становится на Западе ведущим течением в педагогике высшей школы. Появляется возможность говорить о собственных целях этого движения.

**Генеральная цель процесса обучения** в рамках этого подхода состояла в передаче обучаемым суммы знаний и навыков, характер которой определялся относительно предполагаемой будущей **индивидуальной карьеры** специалиста. Эта цель принципиально отлична от цели обучения при узкой специализации. Сумма знаний и навыков, необходимых индивиду, больше не задается как жесткая неизменяемая структура. В определение профиля подготовки впервые вносится момент развития в форме учета возможных перспектив личной карьеры.

К началу 60-х гг. сформировалось направление исследований в области высшего образования, посвященных зависимости, имеющейся между динамикой личной карьеры и полученным образованием (*Career Development*). Развитие карьеры представляет собой особый и сравнительно новый раздел теории и исследовательской работы. Исследования и разработки в области *Career Development* этого времени стали рассматриваться как часть общей теории руководства деятельностью студента (*Student Guidance*) и тесно переплелись с такими областями теории, как кадровая политика (*Manpower Utilization*) и теория учебного процесса [38, с. 16].

В то же время в систему целей индивидуализации подготовки поначалу не входили моменты, относящиеся к требованиям системы производства. Интересы индивида временно как бы заслонили собой интересы производственной сферы, поскольку все движение за индивидуализацию обучения развивалось «изнутри» системы высшего образования.

**Цель трансформации профессиональной подготовки** в направлении индивидуализации обучения состояла в таком изменении технологии и содержания учебного процесса, которое позволило бы полностью центрировать процесс обучения на личных интересах и задачах студента. Технология должна была быть перестроена так, чтобы в идеале обеспечить возможность построения особой программы подготовки для каждого студента. На практике это потребовало существенной, а в ряде случаев и коренной перестройки организационных структур университетов и колледжей, а также всей системы отношений между педагогами и студентами. Изменения в содержании подготовки состояли, гл. обр., в гуманитаризации программ, т.е. в расширении количества и объема курсов, связанных с вопросами организации, руководства, с постановкой мышления, навыков ориентации в ситуациях. Этот процесс одновременно привел к некоторому сокращению объема общетехнического материала и к перенесению акцента на общие методы.

Индивидуализация обучения в своих предельных вариантах охватывает все элементы системы вузовской подготовки специалиста: содержание, цели, методы и объем подготовки. Это связано как раз со стремлением обеспечить подготовку, как можно более точно соответствующую требованиям индивидуальной карьеры. Понятно, что принятие подобной стратегии объективно ведет к значительному росту финансовых затрат на подготовку специалистов. Это резко снижает энтузиазм по поводу использования индивидуализированных систем в постсоветской высшей школе. Исключение составляют, пожалуй, только страны Балтии, которые вообще демонстрируют пристальное внимание к развитию образовательных систем, понимание важности опережающего развития этой сферы для достижения подлинной национальной независимости.

Стратегия индивидуализации вызывала в советское время у государственного руководства глубокие подозрения, поскольку, несомненно, является органическим продуктом свободного общества с его рынком рабочей силы (в том числе самой высокой квалификации) и предпочтениями, отдаваемыми личным интересам индивида перед «общественными интересами».

Но надо признать, что цели индивидуализации обучения в ходе практической реализации объективно создавали все большее число трудностей как внутри системы обучения, так и в функционировании ее внешних связей. Ограниченность данного подхода обнаружилась в первую очередь в вопросах обеспечения системы производства необходимым контингентом специалистов.

Лозунг «свободы выбора образования» столкнулся на практике с жесткой производственной необходимостью, и это заставило весьма строго регламентировать свободу построения учебных программ, часто сводя на нет преимущества индивидуализации. Внутренние трудности индивидуализированного обучения состояли в резком обострении проблемы оценки, а иногда в недиагностируемости результатов обучения. Также не удалось до конца преодолеть чисто технологические сложности, связанные с формированием учебных планов и расписаний занятий.

Поэтому с начала 70-х гг. индивидуализация обучения стала рассматриваться большей частью не как самостоятельный подход, а как система средств, позволяющих интенсифицировать и обогащать учебный процесс то ли в рамках традиционного обучения, то ли при реализации новых подходов к его перестройке.

Развитие высшего образования в бывшем СССР не знало аналогичного периода. Индивидуализация обучения в условиях социалистической организации хозяйства и плановой экономики не имела шансов на развитие. Акцент делался на прямо противоположных моментах – на стандартах квалификации специалистов, считавшихся необходимыми для того, чтобы в плановом порядке обеспечить народное хозяйство нужным числом квалифицированных кадров. Правда, на словах признавалось, что индивидуализация обучения необходима для максимального выявления возможностей, заложенных в каждом учащемся, с целью «оптимального использования» кадров не только в соответствии с их специализацией, но и с личными способно-

стями и предпочтениями. Признавалась также ценность индивидуального обучения для повышения эффективности учебного процесса, выполнимого в полной мере только при условии учета индивидуальных особенностей учащихся. Среди наиболее доступных и одновременно наиболее перспективных в советских условиях приемов индивидуализации процесса обучения называлось более широкое использование факультативов. Шла речь о внедрении индивидуальных учебных планов, в первую очередь в связи с проводимой студентами научно-исследовательской работой, а также увязанных с производственной практикой в условиях раннего распределения. В качестве приема индивидуализации называлось расширение индивидуального подхода при проведении практических занятий: "...в дидактическом отношении практические занятия не лишены отдельных элементов "ученичества", вследствие чего они иногда могут принимать форму натаскивания, репетиторства. В этой связи основными направлениями совершенствования практических занятий в высшей школе служат: усиление проблемного характера учебных задач, увязывание их с тематикой и содержанием лекций, индивидуализация заданий, в соответствии с возможностями и подготовленностью студентов" [6, с. 243].

Но наиболее распространенной почти официальной точкой зрения в 80-е гг. в СССР была концепция т.н. «широкого профиля». Опыт развития высшего образования после завершения послевоенной реконструкции и в разгар военно-технологической гонки между США и СССР («развертывания современной научно-технической революции») достаточно ясно показал, что стратегия узкой специализации больше не отвечает ни потребностям сферы производства, ни организационным возможностям высшей школы. Способы определения профиля подготовки специалистов, необходимого для удовлетворения требований развития, стали предметом «напряженной дискуссии» [6, 9, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25]. В. Елютин, долгое время возглавлявший союзный Минвуз в доперестроечное время, с мягким сарказмом отмечал: "Применительно к условиям высшей школы полемика о целесообразном содержании образования ведется обычно в форме обсуждения оптимального профиля подготовки кадров. Если большинство склоняется к концепции специалиста широкого профиля, то немало и тех, кто, стремясь теснее связать профиль подготовки с требованиями практики, считает оправданным отказаться для этого от объемного общенаучного образования. Дискуссия многие годы вращается в рамках противопоставления "широкого" и "узкого" профилей подготовки, одни указывают на нынешнее обилие специальностей, а другие говорят о том, что специалисты не знают конкретных условий производства, медленно адаптируются к нему после окончания вуза». И резюмировал: «По нашему мнению, и здесь на место абстрактной альтернативы должен быть поставлен продуктивный синтез» [7, с. 548]. Впрочем, проблематика широкого профиля в 70-е гг. обсуждалась также в ЮНЕСКО [33, с. 21-29].

Формирование системы подготовки специалистов широкого профиля обсуждалось как многоплановая задача, затрагивающая все элементы вузовской подготовки. Ключевое место в этом ряду отводилось практической подготовке студентов. В обсуждении проблемы широкого профиля в применении к практической подготовке центр тяжести был перенесен с соотношения между фундаментальной и профессиональной подготовкой на специфику и структуру этой последней.

Понятие «специалист широкого профиля» обсуждалось, гл. обр., как соотношение различных компонентов деятельности специалиста: «... отмечают два фактора, влияющих на возрастание потребностей в универсально подготовленных специалистах. Во-первых, это рост удельного веса организационных проблем в деятельности, вызывающих необходимость синтеза различных научных подходов, объединения разных видов деятельности — научной, учебной, производственной в единые комплексы и т.д. Второй фактор связан с тем, что проблемные ситуации в науке и технологии становятся не исключением, а правилом научно-технического прогресса. Это приводит к интеграции профессиональной и организаторской деятельности, а внутри каждой из них — к ориентации не столько на диапазон типовых ситуаций, сколько на переключаемость, быструю адаптацию в проблемных ситуациях. Поэтому необходима универсализация образования, большая широта кругозора, углубленное изучение проблем методологии и организации». Это дает основания для выделения в высшем образовании трех типов подготовки: узкого, широкого и «интегрального» профиля. «... По степени приближения специалиста к идеалу, эталону и на основе наиболее существенных критериев можно построить несколько теоретических моделей специалистов. Например: специалист узкого профиля — односторонне и негармонично развитая личность с узкими специальными аналитическими знаниями и преимущественно монофункциональной деятельностью; специалист широкого профиля — разносторонне развитая личность с обширными, комплексными знаниями и полифункциональной деятельностью; специалист интегрального профиля — разносторонне развитая личность с обширными, комплексными знаниями и универсально-функциональной деятельностью» [25, с. 23].

Еще одним моментом, который в принципе признавался необходимым «на этапе перехода к подготовке специалистов широкого профиля» являлось усиление акцента на самостоятельности студента в процессе обучения и шире — на самоуправлении и саморазвитии учебной и производственной деятельности специалиста. («...обнаруживается растущий акцент на самостоятельное обучение и инициативу студентов. В результате в употребление входят самоуправляемое, саморегулируемое (в смысле темпа обучения — *self-space*), самоориентируемое (*self-guide*), самоопределяемое обучение. Более того, студенты принимают участие в разработке курсов обучения (в особенности это относится к Норвегии, Соединенным Штатам, Алжиру и Индии). Методы обучения приобретают широкое разнообразие и включают лекции, семинары, знакомство с практикой и т.д.» [39, с. 10]). Как один из основных путей к формированию самоуправляемой и саморазвивающейся деятельности рассматривалось введение в учебные программы курсов, обеспечивающих ов-

ладение общими знаниями и навыками, необходимыми для работы в любых (или во многих) предметных областях деятельности. Фактор активности специалиста по отношению к собственной деятельности, воспитание способностей к ее развитию и перестройке в соответствии с изменяющимися задачами производственных и учебных ситуаций, к анализу этих ситуаций и к овладению ими подчеркивался практически во всех тогдашних источниках по теории обучения в высшей школе [3, 7, 20, 25, 2, 4, 5, 23, 29, 30, 31, 32, 36, 38 и др.]. Эти принципы сегодня, двадцать лет спустя, приобрели едва ли не большую актуальность для отечественного образования, но по-прежнему так же далеки от реализации. Увы, современные подходы к реформированию украинского высшего образования не выходят за концептуальные рамки обсуждений «широкого профиля» 70-х – 80-х гг.

Работа по конструированию общих целей системы высшего образования должна вестись постоянно, так же как и работа по соотношению общих целей обучения и частных конкретных целей каждой из его развивающихся областей. Необходимость этого с избытком подтвердил опыт последнего десятилетия. Подтвердил, к сожалению, негативным образом. Высшая школа и государство, похоже, совсем утратили способность ставить цели по отношению друг к другу – и поэтому оказались не готовы к резким изменениям социально-политической жизни и к глубокому кризису социопроизводственных структур.

Что можно сопоставить сегодня этим разработкам эпохи заката социализма? Несомненно, этап индивидуализации обучения, «пропущенный» в истории отечественного образования, должен быть наверстан. Но здесь есть определенные ограничения материального свойства: технологии индивидуализированного обучения дороги. Во-первых, поскольку требуют многократной избыточности учебного содержания, предлагаемого студентам. Во-вторых, поскольку многократно возрастает сложность задач диспетчеризации и информационного обеспечения учебного процесса. Но не следует сегодня, в начале XXI столетия, впадать в западные иллюзии 60-х, принимая индивидуализацию за панацею от всех болезней отечественной высшей школы.

Как нельзя отменить то высшее образование, которое досталось нам от эпохи застоя, так же нельзя прервать и преемственность теоретико-методологических исследований и разработок, направленных на реформирование этой системы. Кризисные явления эпохи застоя выдвинули ряд теоретико-методологических принципов, сохраняющих свою актуальность и сейчас, на постсоциалистическом этапе развития:

1. **Системный подход.** Простое дополнение существующих систем подготовки новыми блоками научных знаний, практических навыков, указанием на отдельные необходимые функции специалиста приводит только к эклектике и к экстенсивному разбуханию программ подготовки. Поиски выхода из кризисных ситуаций предполагают построение системных картин высшего образования, стремящихся к учету различных уровней деятельности высшей школы, а также ее внешних связей и взаимодействий.

2. **Социотехническая ориентация.** Задачи совершенствования систем высшего образования и профессиональной подготовки выступают как социотехнические или управленческие, поставленные в общем контексте социального развития. Социотехническое действие осмысливается как средство «управления будущим». При этом актуализируются такие типы деятельности, как программирование, проектирование, планирование и управление ресурсами.

3. **Смена объекта анализа и перестройки.** В наиболее распространенном, «практико-методическом» подходе критика обучения начинается с указания частных недостатков в организации самого процесса обучения. При системном подходе, постановка и анализ проблем профессионального обучения, а также проектные, управленческие и т.п. социотехнические воздействия, направленные на их разрешение, не могут быть ограничены рамками самой высшей школы. Логика системного подхода к проблемам высшей школы предполагает в качестве исходной точки моделирование разрывов между требованиями общества и системой образования.

4. **Представление объектов педагогического исследования как систем деятельности.** Объект исследования и перестройки становится, т.о., в современных условиях чрезвычайно сложным и гетерогенным. В единой теоретической картине необходимо соединить представления о производственных системах, структурах научного знания, специальных языках и знаковых системах и мн. др., вплоть до структур индивидуального сознания, процессов передачи и усвоения знаний и навыков. Соединить этот разнородный материал и представить его в общей картине развития удастся только на базе системных представлений о мышлении и деятельности (напр., средствами и методами системодетельностного подхода [27]).

5. **Представления о развитии и функционировании деятельности.** При разработке проблематики широкого профиля вопросы теоретического представления процессов развития педагогической, учебной и профессиональной деятельности выступают в двух основных аспектах. Это, во-первых, развитие всей системы подготовки в его определенности общим процессом социальных изменений и, во-вторых, становление и развитие индивидуальной деятельности – учебной и профессиональной – в ходе подготовки студента в вузе и далее в сфере практической деятельности. Принципиальной становится ориентация учебного процесса на развитие у специалиста деятельности и мышления, способных к постоянной перестройке, к учету быстро изменяющихся социальных и производственных условий и задач.

**Выводы.** Подход, основанный на изложенных принципах, противостоит распространенным представлениям о модернизации подготовки как об экстенсивном расширении знаний и умений, передаваемых студентам. Попытки решения проблем за счет механического расширения функций и областей деятельности специалиста ведут только к удлинению перечня дисциплин, росту разнородности учебного материала и к ухудшению его усвоения. Подобные попытки, в сущности, ничем не лучше стратегии узкой специализации. В обоих случаях содержание обучения претерпевает только количественную трансформацию: в специализированном обучении сокращается число предметов и расширяются рамки каждого из них, а в подготовке специалистов «широкого профиля», наоборот, сокращаются объемы (и содержательность) отдельных курсов, но увеличивается при этом их количество.

**Генеральная цель процесса подготовки** с точки зрения изложенных выше принципов может быть определена как формирование у будущего специалиста *развитой профессиональной деятельности*. Ко времени окончания вуза молодой специалист должен быть подготовлен к полноценной продуктивной работе на конкретном месте в производственной системе. В то же время он должен быть способен к гибкой перестройке собственной деятельности и мышления как в функциональном плане (в зависимости от динамично изменяющихся производственных ситуаций), так и в плане развития (умение ставить и решать задачи совершенствования деятельности и самообучения).

Такая формулировка цели отличается от целей подготовки и в рамках узкой специализации, и индивидуализированного обучения. Отличие в том, что передача знаний и навыков больше не является основной целью обучения. Эта традиционная цель по-прежнему занимает значимое место в процессе обучения, но становится частной и подчиненной по отношению к формированию и развитию системы деятельности и мышления специалиста. На разных этапах обучения здесь должны быть сформированы вначале учебная деятельность, являющаяся основой дальнейшей подготовки, а затем и собственно профессиональная. В состав последней должны входить владение основами деятельности всех типов, присущих данной профессиональной области (управленческой, проектной, исследовательской, педагогической и пр.) и полностью сформированная деятельность, возможно более точно соответствующая профилю будущей работы.

Эти положения, во всяком случае, на уровне принципов, приняты для реализации в современной национальной концепции высшего образования [14, 24]. В программах технических вузов, кроме курсов основ научных исследований, появились менеджмент и социология, профессиональная педагогика, психология и т.п.

**Генеральной целью перестройки** профессиональной подготовки является глубинная реконструкция содержания обучения и изменение соотношения между основными структурными составляющими содержания учебного процесса. Научно-теоретические и профессионально-практические знания должны сохранить и даже усилить свою значимость. Но самое существенное состоит в выдвигании на первый план блока знаний *методологического типа* и соответствующей им группы навыков, умений и способностей. Эти знания и навыки призваны обеспечить требуемые гибкость формируемой профессиональной деятельности и ее способность к самоизменению и саморазвитию, вплоть до техник избавления от устаревших – или просто вышедших из моды – стереотипов деятельности.

**Перспективы продолжения исследования** непосредственно связаны с процессом интеграции украинской высшей школы в мировой рынок образовательных услуг. Внедрение новых программ обучения, построенных по мировым стандартам, должно сопровождаться проектированием соответствующих технологических схем подачи материала, обеспечивающих необходимую избыточность содержания, гибкость индивидуальной профилизации и, соответственно, качественно новый уровень индивидуальной мотивации и ответственности студента в процессе обучения.

Анализ систем индивидуализированного обучения ясно показывает, что качественное современная подготовка должна строиться на повышении удельной эффективности инвестиций в образование, т.е. за счет интенсификации, опережающей рост финансовых затрат. Противоположный подход, направленный на снижение абсолютных затрат и сокращение учебного времени без качественного изменения обучающих технологий ведет в тупик. Поэтому одним из важных продолжений темы будет применение результатов данного исследования к обоснованию нового взгляда на экономику образования.

#### Литература:

1. Биткова Т.В., Буряк А.П. Парадоксы системного мышления. Статья 1. Безграничность и беспредметность. – в сб.: Вісник ХНУ № 576 2003.
2. Бойчук А.В. К анализу учебно-методических и формообразующих концепций в дизайнерских школах ГДР / Проблемы развития дизайнерского образования. Труды ВНИИГЭ. Серия "Техническая эстетика", вып.49. — М., 1986. — С. 87-98.
3. Булавин В.А. Дидактические особенности педагогической системы высшего образования в США. / Высшая и средняя школа за рубежом, вып. 7. — М.: НИИВШ, 1980.—36 с.
4. Воробьев В.Л. и др. Инновация и эксперименты по созданию новой образовательной системы // Эксперименты по внедрению в учебный процесс новых технологий обучения в вузах Украины: Методические

- рекомендации. — Киев: Учебно-методический кабинет по высшему образованию Минвуза Украины, 1991. — С. 3-38.
5. Высшее образование в США // Высшее и среднее специальное образование за рубежом. — М.: НИИВШ, 1977. — 78 с.
  6. Гарунов М.. Самостоятельная работа студентов. (Материалы лекций, прочитанных в Политехническом музее на факультете новых методов и средств обучения). — М.: Знание, 1978. — 20 с.
  7. Елютин В.П. Высшая школа общества развитого социализма. — М.: Высшая школа, 1980. — 560 с.
  8. Емельянов С.В. Организационные системы управления: принципы построения структурных схем. // Актуальные проблемы управления / Под общ. ред. В.Г.Шорина, вып. 1, гл. III. — М.: Знание, 1972, с. 98—139.
  9. Железняков В.Д., Головачев А.С. Методы разработки моделей будущих специалистов и требований к их подготовке в вузах // Педагогика высшей школы. — Минск: Высшая школа, 1977, — с. 68—74.
  10. Ильина Т.А. Проблемное обучение — понятие и содержание. // Вестник высшей школы № 2. — М., 1976.
  11. Институт гражданских инженеров императора Николая I на 1901 уч. год. — СПб: Тип. мин—ва внутр. дел, 1900. — 86 с.
  12. Кумбс Ф.Г. Кризис образования в современном мире: Системный анализ. — М.: Прогресс, 1970. — 261 с.
  13. Можаява Л.Г. Тенденции развития высшей школы Швеции на современном этапе: Обзорная информация / Серия: Система образования в зарубежных странах. — М.: НИИВШ, 1975. — 32 с.
  14. Національна Доктрина розвитку освіти України. Проект // Освіта України. 2001, 18 липня
  15. Научное обоснование системы непрерывной практической подготовки студентов в вузах (НППС). Отчет по теме гос. регистрации № 01820087624. Харьков: ХИСИ, 1982. — 162 с.
  16. Никитин В.А. К представлению об исторических циклах университетского образования. // Вопросы методологии № 2. — М., 1991. — С. 67,68.
  17. О дальнейшем развитии высшей школы и повышении качества подготовки специалистов // Правда, 12 июля. — М., 1979.
  18. Орлов К.В. Комплексный план учебного курса // Вестник высшей школы № 8. — М., 1976. — С. 21—26
  19. Определение содержания и формирование учебных планов высших учебных заведений: Экспресс-информация. Серия: Обучение и коммунистическое воспитание в высших и средних специальных учебных заведениях. — М.: НИИВШ, 1977. — 35 с.
  20. Пидкасистый П.И. Процесс и структура самостоятельной деятельности учащихся в обучении / Автореферат дисс. на соискание уч. ст. Д-ра пед. наук. — М., 1974. — 38 с.
  21. Смирнова Е.Э. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием. — Л.: Высшая школа, 1977. — 126 с.
  22. Таукач Г.Л. Теория инженерной специализации: информационно-технологическое проектирование инженерной деятельности и систем подготовки и повышения квалификации инженеров-строителей.
  23. Турченко В.Н. Научно-техническая революция и революция в образовании. — М.: Политиздат, 1973. — 223 с.
  24. Указ Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002 Про Національну доктрину розвитку освіти <http://www.gdo.kiev.ua/files/2002/16/860.htm>
  25. Яковлев И.П. Интеграционные процессы в высшей школе. — Л.: Изд—во ЛГУ, 1980. — 115 с.
  26. Яровой А.В., Буряк А.П. Высшее образование: историческая эволюция и управление развитием. — В сб.: Философские проблемы современного естествознания. Выпуск 57 — Киев: Вища школа, 1984, стр. 136-142
  27. Vitkova T., Bouryak A., Moscardini A. Engineer or oracle?: SD/ST viewed from the System-Thinking-Activity Approach. — in: Proceedings of the XX International Conference of System Dynamics Society. — Palermo, 2002, pp. 52-53
  28. Elding J.V. Individualised Education. // A Manual for Administrators / DCE Publications. — Eugene: Oregon State University, 1970.
  29. Flehzig K.B. Interakcyjne modele technologii kształcenia // Technologia kształcenia w rozwoju. — Warszawa: PWN, 1978. — S. 56—65.
  30. Heron J. Experimental techniques in higher education: Hunam Potential Research Project. — Kingstone: Centre for Adult Education, Univ. of Surray.
  31. Hook S. Academic Freedom and Academic Anarchy. — N.Y.: Cowles, 1970. — 269 p.
  32. Mercer Ch.n. Public postsecondary Occupational Education in the United States. // Trends in postsecondary Education. — Wash.: Govern. Print, 1970.
  33. New forms of Higher Education in Europe. — Bucarest: UNESCO, 1976. — 184 p.
  34. Nosal Cr. Systemowe ujęcie taksonomii celów kształcenia. // Technologia kształcenia w rozwoju. — Warszawa: PWN, — S. 32-43.
  35. Romiszowski A.J. Składniki programowania i kontroli indywidualizowanych systemów dydaktycznych. // Technologia kształcenia w rozwoju. — Warszawa: PWN, 1978. — S. 86—91.
  36. Scudder J.R., jr. Freedom With Authority: A Ruber Model for Teaching // Educational theory. Spring 1968. — new Brunswick: John Dewey Society & Philosophy of Education Society, 1968. — P. 133-142.
  37. Tymowski J. Organizacja szkolnictwa wyższego w Polsce. — Warszawa: PWN, 1980. — 286 s.

38. Willington W.W. The Source Book for Higher Education. / A critical guide to literature and information on access to higher education. — N.Y.: College Entrance Examination Board. — 436 p.
39. World-Wide Inventory of Non-Traditional Post-Secondary Educational Institutions. — Paris: UNESCO, 1978. — 460 p.