

*Б. РИФКИН, профессор  
Университет Темпл,  
Филадельфия, США*

## О НОВЫХ ТЕНДЕНЦИЯХ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ США

*В настоящей статье описываются некоторые особенности системы высшего образования в США, кратко рассмотрена история ее развития. Автор отмечает различия между российской и американской системами, рассматривает новые тенденции в организации учебного процесса.*

*Ключевые слова: активизация процесса обучения, значимое обучение, студентоцентрированная модель, трансформативное обучение, оценка результативности обучения.*

Между системами высшего образования США и РФ существует много различий. Самое главное, пожалуй, заключается в том, что российские студенты поступают на определенную кафедру или факультет, заранее ограничивая себя рамками будущей специальности, в то время как американские учащиеся при поступлении в вуз не имеют столь жестких профессиональных установок. Российский студент учится пять лет, слушая в основном только те курсы, которые тесно связаны со специальностью, в то время как американский за четыре года осваивает курсы не только по специальности, но и по другим дисциплинам, выполняя общеобразовательные требования, типичные для американской системы высшего образования. В конце обучения в вузе российские студенты получают диплом, который чаще всего приравнивается к американской магистерской степени, а американские студенты получают степень бакалавра, которая не приравнивается ни к какой российской степени.

Рассматривая разные подходы к высшему образованию, специалисты видят в российской (общеевропейской) системе и преимущества (качество подготовки студентов к специализации), и недостатки (17-летние подростки не всегда готовы выбрать себе профессию, а 23-летние выпускники оканчивают университет, не имея широкого представления о том круге вопросов, кото-

рые лежат за пределами их специальности). В американской системе также есть свои недостатки и преимущества. При этом американская система высшего образования реализуется по-своему в каждом отдельно взятом вузе. Так, некоторые американские вузы требуют, чтобы студенты прослушивали общеобразовательный курс по культурному наследию человечества (включающий в себя, например, чтение Библии, текстов Сократа, Вергилия, Декарта, Вольтера, Руссо, Гёте, Гегеля, Джефферсона, Маркса, Дарвина, Ницше, Достоевского и т.п.), в то время как другие подобных курсов не предлагают. Типичную учебную программу для студентов американского вуза можно охарактеризовать следующим образом (имея в виду, что 15 американских академических кредитных часов равны одному кредитному (семестровому) часу в российском вузе, а американский академический час обычно равен 50 минутам, а не 45-ти, как в России)<sup>1</sup>:

- 15-20 кредитных часов (зачетных единиц) — некоторые обязательные курсы (по письменной речи на английском языке, иностранному языку, математике, этническому разнообразию американского общества), которые составляют фундамент для дальнейшей работы;
- 30-40 кредитных часов - общеобразовательные курсы, выбранные студентами из ограниченного набора в каждой кате-

<sup>1</sup> Зачетные единицы в американском вузе рассчитываются на основании времени, которое студенты проводят на занятиях, а зачетные единицы согласно Болонскому процессу (ECTIS) рассчитываются на основании времени, которое требуется студентам для выполнения того или иного задания.

гории (напр., искусства, гуманитарные науки, общественные науки, естественные науки и математика);

- 30-40 кредитных часов - курсы по специальности;
- 20-45 кредитных часов - факультативные курсы.

Американские студенты часто учатся не только по специальности. Они слушают много факультативных курсов, порой формируя из них вторую специальность, дополнительную специальность или получая сертификат. Вторая специальность требует такого же количества курсов, что и первая; дополнительная специальность (называемая *minor* в отличие от первой — *major*) предполагает меньшее количество курсов. Сертификат, доказывающий определенный уровень способностей студента по той или иной дисциплине (напр., сертификат по русскому языку или по экономике), обычно требует еще меньше курсов. В любом случае студент получает только одну степень бакалавра, возможно, с двумя специальностями или с одной основной и одной дополнительной специальностями или с сертификатом.

Эта система возникла в конце XIX в. для того, чтобы исправить положение, когда студенты слушали курсы только на элементарном уровне и получали довольно широкое образование, но, по существу, не имели никакой глубокой специализации. Систему специальностей ввели сначала в отдельных колледжах и университетах, а затем эта практика довольно быстро распространилась во многих американских вузах. В XX в. обнаружилось, что студенты, оканчивающие американский вуз, хорошо знают свою специальность, но зачастую плохо понимают даже элементарные явления из других сфер знаний. Например, будущий историк может вполне научно объяснить причины французской революции 1789 г., но не имеет представления о том, что Земля вертится вокруг Солнца. Поэтому была введена новая система общеобразовательных курсов, целью которых было познакомить американских студентов с

фундаментальными идеями хотя бы из некоторых сфер человеческой деятельности. В 70-80-е годы исследователи отметили, что студенты стали хуже писать на английском языке, неадекватно применяют математические принципы, освоенные еще в школе, к реальным жизненным проблемам, и потому были составлены новые курсы, чтобы решить и эти проблемы.

В последнее время в американских вузах стали обращать внимание на результативность обучения. В соответствии с инициативой президента Буша «Ни одного отстающего ребенка» («*No Child Left Behind*») такой подход уже давно практикуется на школьном уровне, где требуется ежегодное стандартизированное тестирование учеников определенных классов по ключевым предметам (английский язык, математика, общественные науки, естественные науки). Хотя такой закон по отношению к вузовскому образованию еще не принят, региональные организации, аккредитующие высшие учебные заведения, учитывают показатели, в которых студенты демонстрируют прогресс в знаниях, умениях и навыках с момента их поступления в вуз. Процедура аккредитации повторяется каждые 10 лет, и таким образом вузы подвергаются «внешней оценке».

Многие американские вузы являются государственными учреждениями того штата, в котором они находятся, и получают финансовую поддержку от региональных властей в обмен на сниженную оплату стоимости обучения для студентов - жителей штата, потому что местные жители платят налоги, поддерживающие данный вуз. Многие частные вузы также получают финансирование от того штата, в котором они находятся, но оно обычно меньше суммы, получаемой государственными вузами. Таким образом, палаты представителей штатов и сенаты тщательно рассматривают бюджеты и результативность обучения в вузах в своем штате, чтобы оправдать любое увеличение или снижение финансовой поддержки того или иного вуза.

На фоне повышенного внимания к качеству и результатам обучения многие колледжи и университеты озаботились самим процессом преподавания. Если раньше престижные университеты и даже маленькие колледжи славилась научными трудами своих профессоров, а не какими-то достижениями в сфере преподавания, то сегодня многое начинает меняться. В глазах вузовской администрации научные труды не потеряли значимости, но качество и результативность преподавания начинают рассматриваться с большим уважением. Это выражается в учреждении во многих университетах так называемых «центров для обучения и преподавания», где проводятся специальные семинары по методике преподавания и обсуждаются вопросы, касающиеся организации работы со студентами. При этом можно выделить *шесть тенденций*, имеющих место во многих американских вузах.

- Артикуляция конкретных учебных целей для каждой учебной программы.
- Использование новых метафор для обозначения сути образовательного процесса.
- Использование новых педагогических технологий с целью активизации процесса обучения.
- Применение новых студентоцентрированных стратегий: в центре учебного процесса оказывается учащийся, а не преподаватель.
- Разработка новых подходов к составлению курсов, чтобы процесс обучения стал значимым и трансформативным для студента.
- Оценка результативности обучения с позиции соответствия конкретным учебным целям.

Рассмотрим эти тенденции подробнее.

**Новая тенденция: артикуляция учебных целей.** Аккредитационные агентства требуют, чтобы вузы четко определили цели обучения в каждой программе. В одних вузах ограничиваются простым перечислением книг, которые каждый учащийся должен прочитать в течение четы-

рех лет обучения, и иногда аккредитационные агентства принимают такую форму. Однако в передовых вузах преподаватели каждой кафедры задаются вопросом о том, что представляет собой диплом, то есть что выпускник должен *уметь делать*, выполнив четырехлетнюю программу на данной кафедре. Эти преподаватели и профессора понимают, что если в XVIII или XIX вв. можно было передать учащимся определенный «объем знаний», то в XXI в. никакой «объем знаний» не поможет студентам справиться с задачами будущего. Ценится теперь не то, что ты можешь вызубрить и переписать на контрольной работе или пересказать на экзамене, а то, что умеешь *делать* в конкретных жизненных обстоятельствах, учитывая, что они постоянно меняются на фоне ускоренного темпа роста знаний в эпоху Интернета.

Преподаватели и профессора престижных университетов хотят понять, что будет уметь делать выпускник с той или иной специальностью по окончании вуза. Еще сто лет назад специалист по истории считался профессионалом, если мог перечислить европейские войны с падения Римской империи до конца XIX в. Теперь ясно, что историк должен уметь работать с аутентичными документами, а они зачастую находятся теперь далеко за пределами Западной Европы и Северной Америки. Историк должен не только понимать те и или иные интерпретации истории, но еще и уметь толковать документы, найденные в архивах, и объяснить происхождение некоего документа, кто и когда его составил, какое значение он имел для того времени и какое значение он имеет сегодня. Если сто лет назад химик мог выполнять профессиональные обязанности, используя очень ограниченную (на современный взгляд) таблицу элементов, то сегодня такой подход явно не годится. В условиях ускоренного темпа роста знаний в каждой области человеческой деятельности передовые американские вузы стремятся учить студентов не только воспроизводить выученный материал, но

и анализировать, интерпретировать новый, незнакомый.

Под артикуляцией учебных целей понимается не некий перечень подлежащей усвоению информации, а умение работать с ней по принципам, выработанным на занятиях. Дело теперь не столько в знании фактов и цифр (хотя и они играют определенную роль на элементарных курсах), сколько в умении их находить, оценивать, анализировать и интерпретировать. Поэтому в США сегодня говорят об «информационной грамотности», то есть о навыке работы с информацией из разных источников. Такой подход к процессу обучения важен именно потому, что в эпоху Интернета появилось информационное изобилие и стоит серьезная задача научить студентов подходить к нему критически.

Дело еще и в отношении к работе и к профессии: выпускники должны продолжать учиться, пусть и неформально. Ведь человек, который перестает учиться чему-либо новому по окончании вуза, перестает быть квалифицированным специалистом. Соответственно артикуляция учебных целей на местах включает в себя навык работы с ранее неизвестным материалом (документом, текстом) по принципам (методике), приобретенным на занятиях: умение правильно употреблять профессиональную лексику, убедительно писать и выступать по профессиональным вопросам, а также использовать точные формулировки для описания различных явлений и событий перед разными аудиториями (специалистами и неспециалистами). Список учебных целей, например, может включать в себя и такой пункт, как составление плана своей дальнейшей работы по специальности после окончания вуза.

Новая тенденция: метафора образовательного процесса. Если раньше главной метафорой высшего образования был сосуд - «переливание» знаний из бутылки (головой профессора) в пустую емкость (голову студентов), то теперь эта метафора не годится, хотя бы потому, что она основана на ложных понятиях о роли обучающего и

обучаемого. Раньше считалось, что преподаватель играет активную роль в процессе обучения в том смысле, что готовит «жидкость знаний» и разливает ее на занятиях. Студент в этом процессе пассивно - и благодарно — получает эту «жидкость», но при этом не принимает участия в ее обработке.

Новая метафора образовательного процесса совершенно иная. Она основана на понятии «взаимодействие». Учащийся теперь не пассивный объект процесса обучения, он играет активную роль, частично потому, что преподаватель от него этого требует. Если раньше преподаватель занимал место мудрого гуру на сцене, спокойно оценивая, какое предложение учащихся правильное, а какое неправильное, то теперь он занимает место дирижера оркестра. Дирижер показывает, как играть, но каждый музыкант должен играть свою партию, иначе никакой симфонии не получится. Преподаватель понимает, что своей деятельностью он передает в руки следующего поколения не только информацию, но и умение самостоятельно работать с информацией. Трудно представить себе, чтобы учитель плавания давал задания своим ученикам читать книги о плавании, но не требовал от них посещения бассейна. Преподаватель понимает, что в любом подлинном учебном процессе есть риск неправильной интерпретации или неверного понимания, но этот риск является естественной и обязательной частью познания. Роль преподавателя заключается в том, чтобы вселять уверенность, минимизировать риски и помогать учащимся переходить с одного уровня умения на следующий, более высокий.

Новая тенденция: активизация процесса обучения. Если студент играет активную роль в процессе получения знания, нужно кардинально менять систему обучения. Ведь раньше преподаватель мог рекомендовать студентам читать тот или иной текст к определенной лекции и на занятии либо читал по книге, либо методом Сократа вызывал студентов одного за другим с вопросами по тексту; большинство же пассивно присутствовало на лекции. Когда одного

вызывали, другие испытывали ощущение облегчения («Пронесло!»), пока преподаватель не задаст следующий вопрос. Если лекция идет один или полтора часа, то это не очень эффективный подход к использованию времени. Педагоги хорошо чувствуют время: мы знаем, что можно просить у декана новое оборудование, заказывать новые учебники, но времени сверх отпущенного нам не дадут. Поэтому на занятиях преподаватель должен отдавать приоритет тем видам деятельности, которые подразумевают синхронное общение как между студентами, так и между студентами и преподавателем.

В новой модели преподавания тексты, которые студенты читают дома, служат основой для выполнения учебных задач в аудитории. Задачи решаются группами на занятиях, а решения оцениваются не только преподавателем, но и другими студентами. В группе обсуждается, какие подходы являются более уместными и почему. Студенты спорят друг с другом, отстаивают свою точку зрения и тем самым активизируют те знания, которые требуются для решения данной задачи. Если, например, студенты ознакомились дома с теорией Р. Якобсона о трех интерпретациях термина «русский реализм XIX в.», то на занятиях в группах они могут заняться толкованием отрывков из соответствующей художественной прозы и рассуждать о том, какая интерпретация лучше разъясняет эстетические и повествовательные параметры данного текста. В таком случае студенты не сидят сложа руки, а активно участвуют в учебном процессе.

Новая тенденция: студент в центре внимания. Учащийся теперь находится в центре учебного процесса. Составление целого курса или отдельных занятий должно начинаться поэтому не с того, какой учебник или какая тема мне, преподавателю, больше всего нравится, не с того, какие химические реакции меня больше интересуют, а с того, что нужно студентам, чтобы достичь обозначенных выше курсовых и программных учебных целей.

Если студент действительно находится в центре учебного процесса, преподаватель должен знать, кто этот студент, почему он решил записаться на его курс и что он надеется получить. Как уже было сказано, в российских и американских условиях ответы на эти вопросы будут сильно различаться в том смысле, что в России на лекции по физике присутствуют только студенты, специализирующиеся в области физики или других естественных наук, тогда как на наших курсах по физике в аудитории можно встретить и студентов, которые не планируют глубоко изучать этот предмет. Задача американского преподавателя заключается в том, чтобы отзывать на интерес каждого студента в группе, задействовать его потенциал, мотивируя студентов-неспециалистов к дальнейшему изучению своей дисциплины и помогая студентам-специалистам.

Составление групповых заданий на основе уже прочитанного материала помогает преподавателю уделять внимание каждому учащемуся, потому что все они должны участвовать в работе группы для решения той или иной задачи. При этом, выставя курсовые оценки, нужно высоко оценивать именно коллективную работу. Например, преподаватель может отвести заключительному экзамену 25% курсовой оценки, двум письменным работам - по 25%, и коллективной работе на занятиях тоже 25%.

При составлении «студентоцентрированных» (person-centered) заданий и курсов поднимается ряд вопросов о балансе власти в аудитории (преподаватель/ учащиеся), о балансе содержания (в информационном смысле) и навыков или умений, о роли учащихся и преподавателя и их ответственности за процесс и результат обучения. Поскольку студент является активным участником учебного процесса, а не пассивным получателем потока информации, он несет ответственность за свой собственный учебный прогресс.

Новая тенденция: процесс обучения значим и трансформативен. В США все боль-

ше говорят о «значимом обучении» (significant learning) в том смысле, что обучение должно иметь для учащегося смысл не только потому, что он получает диплом и вправе надеяться на более высокую зарплату. Обучение «значимо», когда вопросы, обсуждаемые на занятиях, затрагивают его душу, сердце и когда он после прослушивания того или иного курса или после получения диплома озабочен жизненными проблемами, связанными с учебой. Если раньше преподаватель занимался в своем курсе только вопросом «*что?*», то в рамках значимого обучения преподавателю приходится отвечать на вопрос студентов «*Ну и что?*».

Поэтому учащимся предлагают курсы, которые предполагают выход за пределы кампуса: студенты занимаются в городе, а затем возвращаются в университет и обсуждают то, что видели своими глазами или делали собственными руками. Например, на кафедре криминологии в университете, где работает автор настоящей статьи, предлагается курс под названием «Внутри и снаружи». На этот курс записываются не только обычные студенты нашего университета, но и учащиеся-заклученные одной из местных тюрем. Учащиеся встречаются раз в неделю (три часа) и обсуждают проблемы преступления и наказания в американском обществе. Университетские студенты много получают от своих сокурсников, совершивших порой тяжкие преступления и живущих в тюремных условиях. Во многих университетах предлагаются курсы по иностранным языкам, предполагающие, например, посещение домов престарелых. Студенты общаются с иммигрантами, живущими в этом доме, на изучаемом иностранном языке. Особенность таких курсов заключается в том, что студенты должны тщательно анализировать то, что они видят и слышат на практике, и еженедельно писать отчет о том, как они это понимают и как это связано с тем, что они читают для данного курса.

Когда говорят о «трансформативном обучении», имеют в виду, что процесс обу-

чения должен оказать сильное влияние на учащегося и заставить его впоследствии измениться. Если в контексте значимого обучения преподаватель должен подготовить ответы на вопрос «Ну и что?», то в рамках трансформативного обучения преподаватель надеется, что учащиеся будут спрашивать: «*Ну и что теперь?*» или «*Ну и что делать?*» Например, после курса экологии (или при выполнении проекта по этому курсу) студенты убирают мусор в русле реки в зоне определенного водораздела, анализируя найденные отходы и предлагая меры, которые можно принять, чтобы предотвратить кризисное развитие событий. Изучая тему выборов и политических кампаний, студенты ходят на занятия и одновременно участвуют в кампаниях на городском, региональном и федеральном уровнях. В конце курса многие из них решают продолжить работать с тем кандидатом, с которым они сотрудничали во время кампании, чтобы провести в жизнь, то, о чем говорили во время выборов.

Новая тенденция: оценивание результативности обучения. Вышеописанные новые тенденции могут хорошо выглядеть на бумаге, но приводят ли они к улучшению обучения в американских вузах? Чтобы ответить на этот вопрос, преподаватели в американских вузах все чаще прибегают к составлению формальных планов оценивания работы студентов. В работе над такими планами преподаватели должны учитывать различие между «компетенцией» и «исполнением» (Competence and Performance), описанное лингвистом Н. Хомским. Одно дело, когда студент в принципе понимает какое-либо явление в аудиторных условиях, но совершенно другое дело, когда студент умеет работать с данным явлением в жизни (вне лаборатории). Составляя план оценивания результативности обучения, преподаватели и профессора должны принимать во внимание учебные цели данной программы и проверять навыки и умения учащихся в учебных и внеучебных условиях. К тому же следует учитывать и отношение учащихся к учебе и к дальнейшей рабо-

те. Во многих программах преподаватели собирают в досье образцы работ студентов, с тем чтобы эти работы были по определенным критериям оценены коллективом преподавателей. На основе анализа этих досье делаются выводы об эффективности учебной программы. Например, после проведения оценки результативности одной из учебных программ, преподаватели русского языка решили больше не читать со студентами ряд классических рассказов XIX в., заменив их романом. Студенты читают то же самое количество страниц, но демонстрируют лучшее понимание письменного текста, прочитав одно произведение. Процесс оценивания результативности обучения должен проводиться ежегодно. Данных, собранных за один год, не хватает, чтобы прийти к каким-либо выводам, потому что одна группа студентов может отличаться от другой. Однако если проверять программу каждый год, создается некая целостная структура знаний. Именно это нужно для введения каких-либо изменений в учебную программу.

**Выводы.** Американские и российские системы высшего образования довольно сильно отличаются по вышеописанным параметрам. В американской системе высшего образования на одном курсе обучаются студенты с разными уровнями подготовки, с разными интересами и разной мотивацией. В связи с тем, что американские аккредитационные агентства и государственные учреждения стали обращать больше внимания на результативность обучения, во многих вузах сегодня занимаются вопро-

сами, касающимися переосмысления многих аспектов преподавания в вузах - от составления учебных программ до организации занятий. Неизвестно, окажут ли реформы влияние на результативность обучения в американских вузах; еще рано делать выводы о том, что эти реформы значат для студентов. Но в любом случае американские педагоги будут иметь данные, на основании которых можно принимать то или иное решение для улучшения учебных программ.

*Автор благодарит Евгения Деньгуба (Университет Темпл и Колледж Брин Мар) за помощь в подготовке русского текста статьи.*

#### Литература

1. *Bain K.* What the Best College Teachers Do. - Cambridge, MA: Harvard University Press. 2004.
2. *Barkley E., Cross K., Howell P., Major C.* Collaborative Learning Techniques: A Handbook for College Faculty. - San Francisco, CA: Jossey-Bass. 2004.
3. *Fink L. Dee.* Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses. - San Francisco, CA: Jossey-Bass. 2003.
4. *Weimer M.E.* Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice. - San Francisco, CA: Jossey-Bass. 2002.
5. *Walvoord B.E.* Assessment Clear and Simple: A Practical Guide for Institutions, Departments and General Education. - San Francisco, CA: Jossey-Bass. 2004.

#### **RIFKIN B.** NEW TRENDS IN AMERICAN HIGHER EDUCATION

The author describes several new trends in American higher education, briefly reviewing the history of American higher education, observing the differences between contemporary higher education in the Russian Federation and the United States, and presenting some new trends in the American system. The author describes some of the new pedagogical approaches in higher education in the US, including the notions of active learning, transformative learning, and the drive to assess learning outcomes in the context of both internal and external pressures on the higher education system in the United States.

**Keywords:** active learning, student-centered learning, significant learning, transformative learning, experiential learning, assessment, curricular design.