

ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ТРАНСФОРМАЦИИ УНИВЕРСИТЕТОВ

М. В. Певная

*Заведующий кафедрой социологии и технологий государственного и муниципального управления
Уральского федерального университета*

Основной задачей государственной политики в сфере высшего образования является обеспечение более широкого доступа к качественному образованию, которое отвечает требованиям инновационного развития экономики, актуальным запросам общества и индивидуальным потребностям каждого гражданина. Для достижения этой цели используются такие инструменты, как повышение качества образования и создание целостной системы подготовки кадров для научно-технологического прогресса страны. Особое значение при этом имеет проектное обучение, реализующее практико-ориентированный подход к подготовке нового поколения профессионалов. Это достигается через участие работодателей в образовательном процессе, разработку индивидуальных образовательных траекторий, а также реализацию совместных с работодателями инновационных проектов — научных, профессиональных и управленческих.

Благодаря расширяющейся цифровизации и внедрению информационных технологий в сферу высшего образования происходит стремительная трансформация образовательного процесса и научной деятельности практически во всех университетах мира. Современные вузы должны не только не отставать в технологическом развитии, совершенствуя свои сервисы, но и гибко корректировать образовательно-педагогическую среду, ориентируясь на потребности молодого поколения, запросы рынка труда, технологические инновации и тренды развития высшего образования. Взгляд на высшее образование меняется и со стороны потенциальных работодателей, которые сталкиваются с кадровым и другими дефицитами (социально-психологическими, технологическими, компетентностными) кадров

в своих организациях. В этом ключе особую значимость приобретают подходы, которые помогают студентам быстрее погрузиться в реальную сферу деятельности и определиться со своей индивидуальной карьерной траекторией. Для университетов задача выглядит несколько сложнее — важно сохранить университетскую культуру, «классический знаниевый фундамент» и максимально учесть все требования нормативного регулирования сферы, при этом удержав свою траекторию развития в логике актуальных трендов высшего образования в мире за счет индивидуализации обучения студентов, гибкости и интегративности научно-образовательной среды.

Исследователи НИУ ВШЭ, изучая мировые тренды высшего образования в российском контексте, на наш взгляд, фиксируют три точки роста высшего образования в последние годы. Во-первых, это, безусловно, создание нового образовательного опыта благодаря сочетанию новых технологических решений, которые расширяют форматы образования за счет применения технологических инноваций (искусственного интеллекта, VR, AR, MR-технологий и т.д.). Во-вторых, это работа с психологическим благополучием всех участников образовательного процесса через педагогику отношений и бесконфликтности, обсуждение этических вопросов. В-третьих, с 2024 года также набирают популярность тренды, связанные с проектно-исследовательской механикой (обучение через вызов и предпринимательское мышление), которая способствует удовлетворению основного запроса к молодым специалистам в настоящем и самом ближайшем будущем. Это запрос на самостоятельность и креативность сотрудников, их

способность действовать эффективно и находить креативные решения в различных сферах жизни без принуждения и контроля¹.

С учетом вышеобозначенных трендов, а также запросов экономики и общества реальностью становятся разные формы кооперации университетов, промышленных партнеров, бизнеса, публичной власти и некоммерческого сектора. Все чаще проявляются проектные форматы сотрудничества, которые достаточно непросто вписываются в «ландшафт российского высшего образования» ввиду высокого уровня его формализованности и стандартизации. Одним из наименее зарегулированных в российском высшем образовании форматов является проектное обучение. Оно органично интегрировано в модель реализации проектно-ориентированных образовательных программ различного профиля (бакалавриат / специалитет, магистратура), предполагающих групповое выполнение проектов полного жизненного цикла, которая была утверждена Минобрнауки РФ еще в 29.09.2017 и предписывает повсеместное внедрение этого подхода во всех университетах страны². В условиях масштабности управленческих новаций в российском высшем образовании при отсутствии жесткого предписанного порядка внедрения в эту сферу проектного обучения последнее достаточно вариативно реализуется в российских вузах, имеющих разные стартовые возможности, разную логику и понимание результативности внедрения проектного обучения в свою деятельность. Включение проектного обучения в учебные планы различных программ как целостного модуля, отдельной дисциплины, составляющей практики или научно-исследовательской работы студентов приводит к разным характеристикам как развития проектного обучения в качестве образовательной практики конкретного вуза, так и организационного развития самих университетов.

Традиционно при типологизации университетов исследователи используют показатели

государственной статистики как наиболее надежные и доступные по всем вузам. Эти показатели трактуются как сигналы, указывающие на выбор стратегии экономической адаптации, предположительно сделанный университетом. Но, по мнению исследователей НИУ ВШЭ, организационное поведение университета — в первую очередь, разумеется, экономическое, но также и иные аспекты его деятельности — в значительной мере экономически мотивированы³. При этом полноценные статистические данные, связанные с внедрением проектного обучения в нашей стране, не собираются. Соответственно, актуален запрос на поиск новых источников информации для типологизации вузов в данном направлении с целью оценки их траектории развития и выявления возникающих в университетском управлении проблем, которые требуют поиска системных решений для преодоления возникающих барьеров.

В Школе государственного управления и предпринимательства Института экономики и управления УрФУ в рамках научно-исследовательского проекта нам удалось, обобщив в социологическом исследовании опыт организационного развития целого ряда российских университетов, выделить три группы вузов, в которых реализуются разные по качеству и глубине структурных изменений модели развития проектного обучения: вузы с максимальными характеристиками структурных изменений, вузы в интенсивной стадии структурных изменений, а также университеты с наибольшим потенциалом реализации структурных изменений⁴.

В вузах первой группы хорошо проработана нормативно-правовая база, функционирует общеуниверситетский проектный офис, общеуниверситетская платформа для организации проектного обучения находится в действии, хорошо развиты сервисы взаимодействия всех участников. Это вузы-лидеры, активно реализующие проектное обучение уже не первый год. Оно носит в университете массовый характер и ориентировано только на студентов. Приоритеты университета в отношении проектного обучения чаще закреплены в

¹ См. : Мировые тренды образования в российском контексте — 2024. URL: https://ioe.hse.ru/edu_global_trends/2024/#trend5 (дата обращения: 21.06.2025); Мировые тренды образования в российском контексте — 2025. Исследование Ultimate Education и НИУ ВШЭ. URL: https://ioe.hse.ru/edu_global_trends/2025/ (дата обращения: 21.06.2025).

² См. Письмо директора Департамента государственной политики в сфере высшего образования Минобрнауки России от 11 декабря 2017 г. № 05-20546 «О направлении материалов» (приложение «Модель реализации проектно-ориентированных образовательных программ различного профиля (бакалавриат / специалитет / магистратура), предполагающих командное выполнение проектов.

³ Соколов М. М. Миф об университетской стратегии экономические ниши и организационные карьеры российских вузов // Вопросы образования. 2017. № 2. С. 36–73.

⁴ См. Проектное обучение в развитии профессионализма и гражданственности российского студенчества: управленческий контекст и формирование трансформирующей агентности: страница проекта, получившего поддержку РНФ (№ 24-28-01482). URL: <https://gsem.urfu.ru/ru/science/portfolio-nauchnykh-proektov/2024/rsf-24-28-01482/> (дата обращения: 12.06.2025).

документах и заданы в рамках общей политики организации.

Вторую группу характеризует интенсивное развитие проектного обучения в отдельных структурных подразделениях и институтах. Эти университеты активно развивают нормативное обеспечение проектного обучения, формируют у себя соответствующие организационные структуры, но в них пока слабо развита ИТ-инфраструктура проектного обучения. В вузах этой группы проектное обучение достаточно распространено, но по большей части избирательно за счет включения в него студентов определенных специальностей, программ, направлений подготовки, а также привлечения других целевых аудиторий — старшеклассников, молодых специалистов и т.д. Во многом это приводит, по мнению экспертов, к более высоким социальным результатам, характеризующим развитие студентов, а также к повышению качества курсовых, проектных и дипломных работ. Приоритеты университета в отношении проектного обучения чаще зависят от конкретных людей, чем от курса общеуниверситетской политики в этом направлении.

В вузах третьей группы чаще создаются общеуниверситетские структуры, ответственные за проектное обучение, развиваются практики по обучению кураторов, ППС и научных сотрудников, вовлеченных в проектное обучение, но соответствующая нормативно-правовая база, которая обеспечивала бы проектное обучение (особенно в плане положений, регулирующих его в отдельных подразделениях или на уровне всего университета), пока слабо сформирована. Отсутствует и ИТ-инфраструктура, обеспечивающая взаимодействие всех субъектов обучения. При ограниченной распространенности проектного обучения в масштабах всего вуза оно ориентировано на студенческую аудиторию. Приоритеты в отношении проектного обучения в большинстве вузов данной группы определяются конкретными людьми.

Таким образом, особенности выявленных моделей развития проектного обучения в российских вузах во многом связаны с общеуниверситетской политикой, уровнем цифровизации внедрения, а также с проработкой в вузах нормативно-правовой базы, регламентирующей проектное обучение. При этом самым значимым элементом, определяющим качество структурных изменений, связанных с проектным обучением, является цифровая среда, включающая сервисы для совместной работы студентов и сотрудников университета с экспертами, заказчиками и партнерами. Цифровизация

данного взаимодействия делает систему проектного обучения открытой и демонстрирует, как реализуются ключевые тренды высшего образования в российских университетах — лидерах проектного обучения. При этом важно отметить, что с развитостью инфраструктуры организации проектного обучения и, соответственно, интенсивности структурных преобразований во многих университетах проектное обучение начинает все больше приобретать массовый характер.

Очевидным видится соответствие проектного обучения в высшем образовании адекватным ответам тем вызовам, с которыми сталкиваются современные вузы сегодня, внедряя организационные и педагогические инновации, которые соответствуют общемировым трендам сферы. При нарастающем с каждым годом массиве научно-популярных и научных публикаций, посвященных этой проблематике, явно прослеживается недостаток официальной аналитики, а также обобщающих исследований, которые интегрируют данные о характеристиках организации проектного обучения в разных российских вузах, о происходящих в связи с этим изменениях образовательной среды и практиках социального взаимодействия в ходе внедрения проектного обучения в высшей школе. Явно недостаточно систематизации характеристик управленческого контекста проектного обучения в высшей школе, практически отсутствуют данные о проводимых организационных решениях и мероприятиях по совершенствованию управленческих процессов в этом направлении с точки зрения образовательного менеджмента.

Иницилируя данный тематический номер, мы хорошо понимаем, что заявленная проблематика достаточно перспективна и многогранна, так как сопряжена с различными противоречиями. Все чаще проявляются институциональные противоречия между ожиданиями стейкхолдеров проектного обучения; между предписанными требованиями и рекомендациями, с одной стороны, и реакцией университетов — с другой; между идеологией и практикой проектного обучения. Внедрение проектного обучения в университетах приводит к определенным изменениям институционального взаимодействия высшего образования, рынка труда и государства. В этих процессах каждым институтом и функционирующими в его рамках институциями решаются свои задачи. Последние не всегда соотносятся и чаще противоречат друг другу. Однако в своем единстве эти задачи должны решать проблему развития человеческого капитала страны, отдельных ее регионов и отраслей, где студенчество занимает особое место и должно обладать

востребованными для экономического и социального развития характеристиками.

При расширении и усложнении внедрения проектного обучения в конкретных российских университетах все чаще проявляются темпоральные, целевые и функциональные противоречия его организации. Выше было отмечено, что анализ университетских моделей проектного обучения зафиксировал неравные стартовые условия их внедрения — инфраструктурные (техническое обеспечение аудиторного фонда, наличие современных научно-производственных лабораторий), кадровые (уровень проектной подготовки всех участников проектного обучения), нормативно-правовые (наличие внутренних регламентов). Практика университетского управления демонстрирует как разные подходы к целям имплементации проектного обучения в академическую среду, так и различное понимание сущности самого проектного обучения. Большинство разработчиков рассматривают проектное обучение как определенную специфическую деятельность, содержание которой варьируется довольно широко — от сугубо образовательной и методической (разработка новых подходов в образовании), до коммерческой (создание уникальных продуктов и услуг). Еще большее разнообразие трактовок наблюдается в определении стратегических целей внедрения проектного обучения.

Университеты пытаются преодолеть ограниченность собственной реальности разными средствами. В частности, это касается весьма сложного вопроса локализации проектной деятельности в учебном плане и обеспечения студентов (с различным уровнем когнитивных способностей, профессиональной подготовленности и персональной мотивации) возможностями выстраивать индивидуальную траекторию проектного обучения. Еще одним базовым ограничением реализации моделей проектного обучения в университетской среде является отсутствие стимулов для формирования коллаборации с партнерами-работодателями. Именно в этой точке организации проектного обучения сосредоточены наибольшие риски. Необходимо признать, что обе стороны подобного взаимодействия находятся в сложной ситуации. Перед университетами стоит проблема преодоления противоречий двух реальностей — академического учебного процесса и жестко спланированного производства.

Еще один интересный срез для научной рефлексии — организационные (внутривузовские) сложности, связанные с проектным обучением. В этом ключе определенные противоречия возникают в двух направлениях. Во-первых, формируются разные дискурсы бизнес-сообщества

и образовательных общностей в контексте развития фундаментального знания и научного решения прикладных задач, одновременной интеграции взаимодействия и новых социальных практик во внутренние процессы университета по ведению образовательной и научной деятельности, воспитательного процесса. Во-вторых, проявляют себя поколенческие противоречия, возникающие между студентами и теми, кто с ними взаимодействует в рамках проектного обучения, представляя интересы педагогического сообщества, внешних и внутренних заказчиков и субъектов университетского управления.

Это далеко не весь перечень исследовательских перспектив исследования проектного обучения в высшем образовании, но именно он может рассматриваться в качестве основы нашего тематического выпуска, цель которого заключается в расширении научной дискуссии о практических аспектах и исследовательских результатах по оценке внедрения проектного обучения в высшей школе для развития университетов и расширения возможностей студенчества.

В данном тематическом выпуске представлены статьи, которые позволяют критически оценивать внедрение проектного обучения в российских вузах с разных исследовательских подходов в трех ракурсах. Во-первых, в рамках реализации различных политик внедрения проектного обучения, которые предопределяют трансформации организационной системы университетов, изменение норм и правил ее функционирования, внедрение новых управленческих механизмов, технологических и методических решений. Во-вторых, одним из ключевых ракурсов управленческой аналитики внедрения проектного обучения является формирование партнерства, которое требует изменения организационной и проектной культуры в каждом вузе, определенных стандартов поведения и действий ключевых образовательных общностей — носителей теоретического и практического знания, административного персонала, а также взаимодействующих с ними стейкхолдеров как носителей внешних запросов и ожиданий. Третий ракурс ставит вопрос для университетского менеджмента, связанный с эффективностью проектного обучения. Актуальным видится поиск индикаторов, позволяющих оценивать результативность траекторий его практического внедрения в конкретных образовательных программах, разработку и апробацию методик оценки реализации проектного обучения на организационном уровне отдельных направлений или структурных подразделений.

Искренне надеемся, что материалы данного номера будут полезны как исследователям высшего образования, так и практикам для принятия управленческих решений в российских вузах. Рассматривая проблематику внедрения проектного обучения в контексте университетского управления, хочется верить, что мы с авторами данного номера следуем истине «*Dimidium facti, qui coepit,*

habet»⁵, подчеркивая важность преодоления социальной и организационной инерции, а также основанных на аналитике действий для достижения целей, обозначенных в идеологии проектного обучения.

⁵ «Тот уже полдела свершил, кто начал», — высказывание римского поэта I в. до н.э. Квинта Горация Флакка.