

О готовности вузов к «переходу» (круглый стол в редакции)

В начале года в редакции состоялась встреча профессоров московских вузов – специалистов в области образовательной политики. Предметом заинтересованной дискуссии стало грядущее введение ФГОС и переход на уровневую систему высшего профессионального образования. Реформа ВПО вступила в фазу практической реализации – так обозначено в планах министерства образования и науки. Между тем разговоры о «болонизации» на уровне повседневности не утихают. И это не случайно, ибо успехи и неудачи модернизации связаны с «человеческим фактором» – с онтологическими особенностями «социальной материи». Без уяснения каждым участником образовательного процесса значения и назначения проводимых мероприятий, отражающихся на понимании ими смысла собственной деятельности, своего места в них, «объективный процесс» вряд ли состоится. Существуют некие субъективные – экономические, культурные, идеологические, социально-психологические – препятствия, которые нужно осознать и преодолеть. Необходимо формировать субъективную готовность, позитивную мотивацию к деятельности в условиях новой модели ВПО. В беседе приняли участие профессор Ивахненко Евгений Николаевич (Российский государственный гуманитарный университет), профессор Лукашенко Марианна Анатольевна (Московская финансово-промышленная академия), профессор Сенашенко Василий Савельевич (Российский университет дружбы народов), профессор Сазонова Зоя Сергеевна (Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет). Ведущий круглого стола – главный редактор журнала «Высшее образование в России» Сапунов Михаил Борисович.

***М. Сапунов:** Прежде всего, я хотел бы обозначить тему нашего разговора – это реформа высшего образования в России. Сказано по этому поводу немало, в том числе на страницах нашего журнала. Да и в сети Интернет размещены тысячи текстов, при этом по меньшей мере половина их принадлежит авторам,*

которые находят в реформировании больше недостатков и потерь, чем преимуществ и достоинств. Есть голоса, которые предвещают гибель всего российского высшего образования, в том числе принадлежащие авторитетным ученым. В этой связи хотелось бы разобратся в том, что означает переход на





систему двухуровневого высшего образования для, так сказать, “рядового” работника вуза, который непосредственно участвует в этом процессе.

Но начать наш разговор предлагаю с фундаментального вопроса: была ли у нас возможность иной, в том числе альтернативной, образовательной политики?

Е. Ивахненко: В одной фразе сложившуюся ситуацию можно обозначить так: Болонский процесс – это предложение, от которого мы не могли отказаться. Все остальное – нюансы и оттенки российской «болонизации» (использую это слово без отрицательных коннотаций), от понимания и деятельного воздействия на которые, на мой взгляд, и будет зависеть успех всей реформы. Вот, к примеру, такая деталь: по устоявшимся в отечественной истории обстоятельствам начало реформы определялось не консолидированным мнением тех, кто призван ее воплощать, а, что называется, сверху. В XIX веке не могло быть консолидации в силу особенностей российского социума того периода. Но то, что и в сегодняшних преобразованиях ощущается отсутствие влияния общественного мнения, мне представляется очевидной проблемой. Неудивительно, что даже в университетском сообществе, в том числе и среди профессорско-преподавательского состава, нет должного

единства по локальным, казалось бы, очевидным вопросам, включающим и обсуждаемое нами двухуровневое образование.

Решение нашим руководством принималось по соображениям геополитическим, но от этого оно не становится автоматически «ошибочным» или «неверным». Хотя ни одна реформа в нашей стране не готовилась и не начиналась с выявления общественного мнения, не все они были безуспешными. Выбрано стратегическое направление. Оно, на мой взгляд, единственно верное в сложившихся обстоятельствах, так как связано с вхождением нашей страны в Европейское пространство – политическое, гуманитарное и, конечно же, образовательное. В общем виде оно с нашей стороны вряд ли может быть иным по существу. Однако то, что решение не получает пока деятельной поддержки от научно-педагогического сообщества и остается во многом спорным «в головах» практикующих в образовании, – все это порождает трудности и проблемы переходного периода.

Альтернативы принятому решению не было, нет ее и сейчас. Крайне наивно, бесперспективно и затратно браться за создание какого-то особого конкурентного европейскому образовательного пространства, пользуясь при этом прежними способами его организации. Гораздо разумнее отстраивать собственную конкурентоспособность внутри мирового образовательного пространства. Можно, конечно, создать собственные критерии качества образования и отвечать им же. Гораздо сложнее отвечать критериям европейского и мирового уровня, «заточенным» под более эффективную, чем та, которая до сих пор существует в России, – как бы это ни было печально признавать, – конвертацию знания в преимущества социума в целом. В этом обстоятельстве усматривается основная цель и основная трудность вхождения российской высшей школы в европейское образовательное пространство.

Уместна такая аналогия: нас приглашают поиграть в футбол в другой лиге, где

много игроков мирового уровня. Понятно также, что в эту лигу мы пока не имеем возможности войти на правах лидеров (и нам беззастенчиво, как водится на Западе, дают это понять). И правила там несколько иные, и сыгранность команд отменная, и критерии оценки (рейтинги) не в нашу пользу. Словом, ничто не предвещает нам скорых побед. Что делать? Принимать приглашение или нет? Следует только понимать, что из любого решения с нашей стороны, даже если это отрицательное решение (ничего не менять), вытекает определенный набор следствий. Применительно к нашей вузовской ситуации. Нам предоставлены сроки и возможности разобраться в правилах и нормах – образовательных и законодательных, чтобы подстроиться к динамике и техникам образовательных инноваций, которые там уже утвердились. Мы вправе оговаривать и свои условия сохранения сильных сторон нашего вузовского образования. Это право у нас никто не отбирает. Таким образом, задача, как ее следует понимать, состоит в том, чтобы как можно более энергично и с пользой для себя добиться позиций в мировом образовательном пространстве – именно тех, которые соответствуют нашему уровню и нашим интеллектуальным возможностям.

3. Сазонова: Я согласна с позицией Евгения Николаевича. Считаю, что нам необходимо сохранять те условия, которые являются важными или даже определяющими для обеспечения сильных позиций отечественного профессионального образования. Международному академическому сообществу следует уважительно относиться к тем особенностям российской системы образования, которые в полной мере гарантируют сравнимость промежуточных и конечных результатов профессиональной подготовки отечественных и зарубежных студентов на основе однозначно определенных критериев – сформированных компетенций с учетом их уровней. Я имею в виду пятилетнюю профессиональную подготовку по отдельным направлениям (специали-

тет), а также докторантуру. Докторантура – это российский феномен, неразрывно связанный с развитием уникальных научных школ – беспрецедентного явления в мировой научной культуре.

Замечу, что в зарубежных вузах также есть свои особенности, например существование таких научно-образовательных позиций, как «постдоки», на которые могут претендовать молодые люди после получения степени PhD. Основная цель этих молодых людей – продолжить в течение двух-трех лет ранее начатые научные исследования и опубликовать за это время максимально возможное число научных статей с надеждой получить в дальнейшем постоянную позицию в каком-либо университете. В отличие от этого, основная цель кандидатов наук, обучающихся в российской докторантуре, несравнимо масштабнее. Это – определение в процессе выполняемых ими исследований нового направления научной деятельности, которое либо развивает ту научную школу вуза, в рамках которой оно возникло, либо становится основой для создания новой научной школы.

Относительно утверждения в России двухуровневой структуры профессиональной подготовки инженеров в качестве основной отмечу следующее. Я поддерживаю идею интеграции традиций и инноваций. С моей точки зрения, та двухуровневая система, к которой мы переходим, могла бы стать эффективной при наличии в стране развитого рынка профессионального труда. Опыт общения со студентами показал, что многие из них хотят быстрее «окунуться» в мир избранной профессии и опробовать свои силы в реальном деле. Однако в настоящее время число достойно оплачиваемых позиций на рынке инженерного труда значительно меньше числа выпускников технических вузов. В этой ситуации любой отечественный работодатель предпочтет принять на работу выпускника специалитета, имеющего более высокий уровень практической профессиональной подготовки. Поэтому в ближайшие годы значительное число отечественных

бакалавров будет вынуждено искать работу не «по специальности».

Каков же выход из этой ситуации? Думаю, что выпускники школ должны абсолютно ясно понимать, что спасение утопающих – дело рук самих утопающих, и с самого первого года обучения в вузе не ограничиваться теоретической подготовкой, а проявлять целенаправленную активность, начиная работать по реальным инженерным проектам. Например, таким, как инициированный в МАДИ, а теперь уже реализуемый в нескольких отечественных вузах международный студенческий проект «Формула-студент».

В. Сенашенко: Болонский процесс – это система мероприятий, направленных на консолидацию образовательных возможностей стран Западной Европы с целью противостоять образовательной экспансии США. Мне до сих пор неясно, какое место отведено системе образования РФ в этом противостоянии. Европа не собиралась и не собирается в рамках Болонского процесса идти нам в чем-либо навстречу. Пока же Россия пытается одновременно закрепить на двух, в общем-то, чуждых для неё студентах, забывая о том, что многие годы в международном образовательном сообществе она позиционировалась как мощная образовательная держава, обладающая самодостаточной системой образования.

Надо четко для себя уяснить: от какого образовательного наследия мы отказались, по каким причинам и во имя чего? Тем более что участие в Болонском движении – дело добровольное.

В ответ на так поставленные вопросы, кроме общих рассуждений о необходимости интегрироваться в европейское образовательное пространство, звучащих как заклинания, других аргументов пока не слышно. А уже давно пора объяснить рядовому преподавателю вуза прагматические цели такого движения. Почему, например, подключившись к болонским преобразованиям национальных образовательных систем, мы упускаем из виду «социальное измерение Болонского процесса»? Я уже не говорю о том, что новый проект закона «Об образовании в РФ» содержит положения, противоречащие идеям Болонских преобразований и, к сожалению, работающие не на развитие отечественной системы образования, понижая её потенциал доступности.

Именно здесь уместно напомнить слова Федора Ивановича Тютчева, сказанные более 140 лет тому назад:

«Как перед ней ни гнитесь, господа,
Вам не снискать признанья от Европы:
В её глазах вы будете всегда
Не слуги просвещения, а холопы».

А уж он, прослужив семнадцать лет в



русских миссиях за границей, зря не стал бы так писать. И звучит это вполне современно, словно сказано было то ли вчера, то ли сегодня.

Многовековой опыт реформирования образовательных институтов показывает, что любые образовательные реформы могут дать положительный эффект лишь в том случае, если они согласуются с внутренней логикой развития национальной образовательной системы. Сегодня немного найдется тех, кто станет утверждать, что нынешний этап реформирования высшей школы находится в фарватере её естественного развития. Вряд ли стоит при этом надеяться, что именно он приведет к повышению конкурентоспособности отечественной системы образования.

Участие в Болонском процессе уже обернулось для высшего образования России многими проблемами. Совершенно очевидно, например, что фронтальный переход на основе компетентностной модели выпускника высшей школы на двухуровневую структуру основных образовательных программ с преобладанием четырехлетнего бакалавриата приведет к вымыванию специализаций из основных образовательных программ с последующим сокращением числа обеспечивающих эти специализации выпускающих кафедр, на которых была сосредоточена наиболее активная часть профессорско-преподавательского состава вузов. Хотя вплоть до настоящего времени отечественная высшая школа именно благодаря образовательной деятельности выпускающих кафедр все еще остается профессиональной. Я уж не говорю о базовых кафедрах, создававшихся на крупных наукоёмких предприятиях и явивших уникальный образец конструктивного сотрудничества сферы образования и сферы производства в деле подготовки специалистов высокой квалификации.

М. Лукашенко: Мы не можем не учитывать, что развитие новых информационных технологий, обусловившее формирование новых образовательных технологий,

уже создало необходимые предпосылки для интеграции России в международную, и, в частности, в европейскую, образовательную среду. Очевидно, что в современных условиях глобализации и развития международных экономических отношений выпускники российских вузов чрезвычайно заинтересованы в конвертируемости дипломов. И если она достигается переходом на новую образовательную модель – это очень хорошо. Кроме того, так называемая обособленность отечественной системы образования неизбежно породит появление на российском рынке образовательных услуг новых игроков – европейских вузов, экспортирующих образовательные услуги. И только за счет получения «европейского» диплома эти услуги будут вполне конкурентоспособны. Поэтому интеграция России в европейскую образовательную среду, выражающаяся в переходе на новую образовательную модель, вполне органична и своевременна.

М. Сапунов: *Вы говорите вполне убедительно, тем не менее сторонников того, чтобы «не превращать в руины налаженную систему», не так уж и мало. Количество же разделяющих такую позицию «молчаливым образом», по всей вероятности, больше в разы.*

З. Сазонова: Да, это так. В целом отечественная инженерно-техническая школа ни психологически, ни технологически, ни методически не готова к фронтальному переходу к работе по подготовке бакалавров и магистров. Если в последние годы технические вузы испытывали большие трудности с обеспечением практической составляющей профессиональной подготовки студентов, то теперь есть опасение, что дополнительно к этому может понизиться и качество академического компонента подготовки. Особую тревогу вызывает проблема обеспечения организационно-педагогических условий для самостоятельной работы студентов, объем которой, в соответствии с требованиями ФГОС ВПО, должен существенно увеличиться. В настоящее время

мя недостаточно разработаны даже теоретические аспекты решения этой проблемы.

В. Сенашенко: Отсутствие четко сформулированных целей реформирования системы образования без указания ожидаемых результатов ставит работников вузов в сложное положение. Для большинства вузов фронтальный переход на систему двухуровневого высшего образования будет, очевидно, происходить без какой-либо финансовой и ресурсной поддержки со стороны государства. Между тем он коренным образом меняет характер работы профессорско-преподавательского состава вузов, предполагая выполнение в короткое время значительного объема дополнительной научной, организационной и методической работы. Естественно, такой ход развития событий у значительной части работников вузов не вызывает особого энтузиазма. Поэтому особое внимание должно быть уделено материально-техническим, финансовым и иным условиям повсеместного внедрения двухуровневой структуры основных образовательных программ высшего образования и перехода на новые образовательные стандарты. Необходимо, наконец, определить, какую цену для каждого вуза и для системы образования в целом будет иметь реализация перехода на новую структуру высшей школы. Другими словами, используя новые понятия: где бизнес-план планируемого перехода, какова цена вопроса и кто за это будет платить?

Е. Ивахненко: Действительно, любая социальная система имеет инерционную составляющую, это прежде всего люди со своими привычками мыслить и делать конкретную работу так, а не иначе. Представьте, что вы возглавили маленький коллектив и вам необходимо радикально перестроить его работу. Даже если вы всем доходчиво объясните общую пользу предпринимаемой «перезагрузки», то и тогда вы не избежите «сопротивления материала» – явного и скрытого.

Реформаторам не следует думать, что наша система образования – это нечто вро-

де строительных блоков, с помощью которых и из которых интеллектуальная и политическая элита может произвольно строить отвечающую ее амбициям конструкцию. Если так думать и действовать, то провал гарантирован.

Всегда полезно помнить о принципе здравого консерватизма – «не навреди». Обратимся, к примеру, к проблеме сохранения научных школ. Научные школы в том виде, в котором мы сегодня их знаем, в известной степени остаются порождением российской науки XX в., а вся высшая школа является продолжением дореволюционной, которая в 1920–30-х гг. была удачно подстроена под конкретные условия и задачи советского государства. Естественно, что сегодня применительно к самому механизму взаимной подстройки науки и высшей школы данная стратегия «сохранения во что бы то ни стало» вряд ли может считаться сколько-нибудь оправданной. Ситуация изменилась, и необратимо.

Другое дело, когда речь идет о конкретных коллективах ученых, исследователей, где не должна прерываться эстафета знания. Пользуясь термином М. Полани, нельзя прервать эстафету «неартикулированного интеллекта», которая только и поддерживается личностным опытом и неповторимой атмосферой, десятилетиями формировавшимися на кафедрах и в лабораториях. Предложить в одночасье изменить эту атмосферу, заставить ученых играть по новым правилам внутреннего распорядка – все равно что предложить отдельному человеку завтра явиться на работу с новыми привычками. Здесь принцип «не навреди» (читай – «не потеряй») чрезвычайно актуален. Нельзя допустить, чтобы преобразования разрушали такие коллективы, где на самом деле происходит таинство хранения и передачи самой способности совершать открытия, творить, создавать новое. Возможным вредным следствием проводимых преобразований следует считать *утрату контента* (в значении «заливки», т.е. того, что заполняет форму) –

той творческой атмосферы, из которой рождались достижения отечественных научных школ. Практически в каждом университете такие школы существуют. В СМИ и особенно в Интернете голоса их представителей следует отличать от тех, кто не принимает (и не примет) нововведений в принципе. Мощные научные школы обладают своего рода иммунитетом по отношению к несанкционированному вмешательству в их хрупкий мир. Поэтому далеко не очевидно, что сопротивление видных ученых российской высшей школы нововведениям следует квалифицировать как ретроградство.

В ходе обсуждения этой деликатной темы нужно, на мой взгляд, отказаться от термина «разрушение» и соответствующих ассоциаций. Попробуем воспользоваться более точным набором слов: инвентаризация, реконструкция или, например, тонкая подстройка новой модели вузовского обучения, памятуя при этом, что процесс отстраивания новой модели, хотя во многом болезненный и травматический, но все же не предполагает с необходимостью «руинизации» всех прежних конструкций и форм. Применительно к нашему случаю большую роль играет на самом деле фактор взаимодействия, живой коммуникации ученых, возглавляющих научные школы, руководителей вузов, учебных подразделений, управлений, отделов и т.д. Словом, в данном случае всё определяют, с одной стороны, договоренности непосредственных участников процесса, с другой – то, насколько широки рамки самой возможности договориться. Нет какой-то окончательной инструкции, описывающей всю траекторию развития образования в России хотя бы на десятилетие вперед. Карл Поппер как-то сказал по схожему поводу: «Миром правит не правительство законов, а правительство людей». При этом он вовсе не был противником законов: просто законы пишутся людьми и ими же исполняются, равно как и игнорируются.

Настаиваю на том, что не следует все-

цело уповать на качество регламентирующего документа, например, Государственного образовательного стандарта. Впрочем, ошибочно полагать, что и послушное следование «правильному документу» гарантирует успех. Тому, кто выстраивает образовательный процесс на своем рабочем месте, надо не только соблюсти регламенты, но и нащупать «стенки реальности» – рамки заданных этим документом реальных условий. В этих рамках и следует размещать свой, непременно свой, набор продуманных действий. Если разобраться, то на самом деле Болонский процесс и те изменения, которые происходят в европейском образовании, дают нам достаточно полномочий, чтобы реализовать инициативу. Впрочем, этот процесс перекладывает на нас долю ответственности, равную полномочной.

Такое понимание важно не только для нас, работников вузов, но и для тех, кто сверху, из министерства, спускает регламентирующие документы и предписывает контролирующие меры. Полномочия и ответственность вузов – сообщаемые сосуды. Присваивая полномочия сообществ или организаций, не следует рассчитывать на их отклик в виде повышения ответственности тех людей, которые в них входят. Выскажу хотя и успешнее стать тривиальным, но вовсе не потерявшее критической важности условие успеха предпринимаемой реформы вузовского образования. *Это – предоставление более широкой автономии и академических свобод университетам.* По сути, если отказаться от выполнения этого условия и переложить основные контролирующие полномочия на «вертикаль» министерского управления вузовским образованием, то результаты предпринимаемого реформирования будут примерно теми же, которые давал советской экономике «хозрасчет», внедряемый в 80-х гг. XX в.

Ошибочно ожидать, что преимущества новой системы образования должны открываться все и сразу. Двухуровневое образование, как ребенок, должно еще раз-

виться, и только тогда оно сможет предъявить свою жизненную силу и эффективность. В целом любую систему нельзя привести в лучшее состояние, минуя фазу ухудшения. Система образования, взятая в масштабах нашей огромной страны, чрезвычайно сложна и инерционна. А именно сложные системы труднее всего поддаются реформированию и наиболее последовательно сопротивляются усилиям сделать их «более эффективными».

М. Лукашенко: То, что любые инновации могут вызвать и, собственно, всегда вызывают сопротивление персонала, – очевидный факт. И вызывается это не только тем обстоятельством, что переход на новое неизбежно влечет за собой замедление или ухудшение, но и непониманием того, зачем и кому это нужно. Поэтому, для того чтобы минимизировать сопротивление инновациям в рамках конкретного вуза, необходима очень серьезная информирующая, просветительская работа. И, разумеется, программы обучения и развития персонала. Вообще, необходимо отметить, что в условиях рынка вуз становится предприятием, действующим по рыночным законам и, следовательно, нуждающимся в стратегическом целеполагании и управлении, развитии маркетинга и очень серьезной работе с человеческими ресурсами, к которым следует отнести прежде всего профессорско-преподавательский состав.

З. Сазонова: В связи с этим, кстати,

хотелось бы обратить внимание на следующее. Выполняя функции декана факультета повышения квалификации преподавателей университета, «по долгу службы» я постоянно работаю с человеческими ресурсами, в том числе – с профессорско-преподавательским составом. Опытные преподаватели задают мне вопросы «на засыпку». Они спрашивают о том, в чем же состоит суть тех положительных преобразований в отечественном высшем образовании, которые связаны с уже семилетним пребыванием России в Болонском движении. Отечественные вузы должны были обеспечить мобильность преподавателей и студентов, однако ни о какой мобильности не знают ни преподаватели, ни студенты, за исключением тех отдельных вузов, которые, оказавшись «экспериментальными площадками» для апробации нововведений, получили соответствующую государственную поддержку, позволившую осуществить эту самую апробацию. Наши вузы обязались создать системы оценки качества образования на основе использования критериев, сопоставимых с теми, что разработаны в европейских университетах. В этом направлении в российских технических вузах проводилась «фронтальная» работа. Теперь приходится анализировать, а соответствуют ли те характеристики, которые мы все проверяли, требованиям государственных стандартов. Мы семь лет занимались изменениями, а десятки компетенций, уровень



сформированности которых надо проверять, «озвучен» лишь несколько месяцев назад. Ведь новые государственные стандарты по целому ряду направлений подготовки утверждены совсем незадолго до января текущего года!

Преподаватели считают, что переработка всех образовательных программ в условиях аврала не может обеспечить их высокого качества. Нелегко отвечать на подобные вопросы, поскольку нет морального права утверждать, что успех дела зависит только от нас самих, от качества нашего «человеческого ресурса». Да, конечно, от нас, но не только...

В. Сенашенко: Согласен. Систему образования необходимо обновлять с учетом изменений в социальном, экономическом и политическом устройстве страны, с учетом новейших достижений в области науки и техники. Отсюда и набор «лекал», по которым следует вычерчивать сложнейший профиль обновленной образовательной системы. Но кто сказал, что он должен соответствовать болонским шаблонам и стереотипам? Последние могут быть лишь одним из многих ориентиров на пути обновления отечественной образовательной системы, и то, только в том случае, если будут способствовать увеличению доступности, повышению качества и росту эффективности высшего образования, формированию самодостаточной образовательной системы, обладающей высоким социальным потенциалом.

М. Сапунов: *О преимуществах одной системы по отношению к другой можно судить на основании критериев. К примеру, что можно и должно считать критериями применительно к бакалавриату по отношению к специалитету или специалитета – к магистратуре?*

Е. Ивахненко: Полагаю, что независимые от состояния общества критерии преимуществ/недостатков двух названных систем образования просто отсутствуют. Как, впрочем, не существует какой-то вневременной идеальной структуры образова-

ния, от которой любая другая отстоит дальше или ближе. Вопрос о преимуществах конкретной системы нельзя отрывать от вопроса: чему соответствует эта система? Каким вызовам она призвана отвечать?

Несколько упрощая ситуацию, можно сказать, что специалитет (5-летнее обучение) больше соответствовал приоритетам индустриального общества, двухуровневое – постиндустриальному. В середине 1960-х гг. период «полураспада» (удвоения) необходимой информации составлял примерно двадцать лет. В нашей стране ситуация усугублялась тем, что темпы инноваций в это время стали замедляться, тогда как на Западе они только приняли «низкий старт», после чего начали ускоряться. К примеру, на Горьковском автомобильном заводе ГАЗ-24 собирали лет тридцать, а то и больше. Выпускники специализированных вузов приходили на производство, будучи «укомплектованными» знаниями технологической цепочки сборки этой модели. Сегодня же реальность такова, что модель полностью обновляется за два-три года. Процесс подготовки специалистов в этих условиях должен предполагать такой тип мобильности, который существенно изменяет само содержание образования. Прежнего, пусть и досконального предметного знания чего-то одного уже недостаточно. То есть подготовка специалистов должна быть переопределена путем *технологической подстройки*. Уже давно стало понятно, что затратно и контрпродуктивно, а потому и бессмысленно готовить «специалиста вообще».

Поэтому критерий, по которому мы различаем, к примеру, достоинства бакалавриата по отношению к специалитету, должен определяться в том числе и с учетом приведенных соображений. Двухуровневое образование лучше отвечает перманентно изменяющемуся социальному запросу. Система «бакалавриат – магистратура» придает образовательному процессу несколько измерений мобильности: по горизонтали, по вертикали, по перспективе выбора студентом образовательной траектории

внутри вуза и вне его. В конечном счете она расширяет возможности самого выпускника в этом изменяющемся пространстве.

Говоря иначе, системы «бакалавриат – магистратура» и «специалитет» – это две разные сущности, вписанные в разные социальные механизмы производства и использования знания. В сложившихся наличных условиях двухуровневое образование предоставляет возможности принципиально иной институциональной подстройки к требованиям производства (для технических и естественно-научных вузов) и к общественной жизни (для социальных и гуманитарных).

М. Лукашенко: Индивидуализация образовательных траекторий – это весьма проблематичная вещь и с точки зрения экономики, и с точки зрения организации образовательного процесса. Технология конструирования образовательных модулей, обеспечение их прохождения обучающимися требуют весьма виртуозного, «ручного» планирования. При наличии серьезного ассортиментного портфеля образовательных продуктов и большого числа обучающихся такое планирование является отдельной непростой задачей.

В. Сенашенко: Внутренние (внутрисистемные) критерии оценки бакалавриата по отношению к специалитету или специалитета – к магистратуре действительно отсутствуют. Ибо эти образовательные программы имеют различное назначение. Возможно только внешняя оценка их целесообразности. А для этого система образования должна дать четкий ответ на вопрос, какие цели она преследует при разработке и включении этих программ в образовательную практику высшей школы. Кстати, в соответствии с ФГОС ВПО эти образовательные программы трактуются как «профессиональные», тогда как новый проект закона «Об образовании в РФ» «высшее профессиональное образование» заменил на «высшее образование». Это всего лишь стилистика или в этом кроется глубокий смысл? Если придерживаться второй точ-

ки зрения, то после утверждения проекта закона «Об образовании в РФ» его нормативное обеспечение должно поменяться коренным образом. Очевидно, что и назначение, и структура перечисленных выше образовательных программ высшей школы также может измениться.

М. Сапунов: *В общих чертах ситуация Вами обрисована. Основная задача, как мне представляется, заключается в том, чтобы построить образовательный процесс, на выходе которого выпускник российского вуза мог бы на равных конкурировать с выпускником вуза европейского. И на него должен быть спрос примерно такой же, как на сегодняшнего выпускника российской хоккейной школы.*

В. Сенашенко: Но ведь так оно и было. Научные и научно-производственные структуры Силиконовой долины в США в значительной степени заполнены выпускниками советских вузов. В современной Америке работают 17 тысяч докторов наук – воспитанников нашей школы и выпускников наших вузов. Выпускники отечественной высшей школы становятся лауреатами наиболее престижных международных премий. А где найдут применение бакалавры «в нынешней редакции» – выпускники российских технических вузов, да и магистры, получившие образование в рамках двухгодичной программы магистерской подготовки без базового бакалавриата? Может быть, об этом стоит подумать?

Е. Ивахненко: Из сказанного, между прочим, следует бесперспективность построения двухуровневого образования по лекалам специалитета. Нужно понять, что двухуровневая система высшего образования предполагает иную технологию всего образовательного процесса в вузе. На этом пути остается много нерешенных проблем – как внутривузовских, так и «внешних», – которые проистекают от непоследовательности Министерства образования и науки, а также от отсутствия консолидированного мнения по этому вопросу в нашем обществе в целом.

М. Сапунов: Мы вошли в Болонский процесс в 2003 г. В 2010 г. в нем участвуют уже 48 стран. Можно ли определить, где, на какой позиции мы находимся по отношению к другим странам, подписавшим Болонскую декларацию?

Е. Иващенко: На Ваш вопрос отвечают материалы национального доклада Российской Федерации за 2009 г., который раз в два года представляется на встрече министров образования стран-участниц. Так вот, сопоставление сведений из национального доклада Российской Федерации со сведениями из национальных докладов других стран-участниц по десяти основным позициям свидетельствует, что Россия отстает (за исключением трех позиций) от среднего показателя. Конкретно: по показателю внедрения двухуровневой системы Россия получила самый низкий балл (см.: *Николаев Д.В., Сулова Д.В.* Россия в Болонском процессе // Вопросы образования. 2010. № 1. С. 6–24.).

Так, в 2007 г. более 92% студентов российских вузов обучались на специалитете, в бакалавриате – чуть более 7%, в магистратуре – 0,5%. Данные по 2010 г. незначительно выше, но уже в 2011 г., согласно закону о двухуровневом образовании, большинство вузов перейдет на двухуровневую систему подготовки. Это скоростное переключение и станет самым сложным, если не сказать критическим, моментом всей реформы. Сам по себе переход не гарантирует автоматически изменения содержания в требуемом русле эффективности и мобильности. Важно, как перейти и что в итоге получить. Именно на этот аспект, на примере РГГУ, мне больше всего хотелось бы обратить внимание в нашем разговоре.

Попытаюсь подкрепить свою мысль обращением к проблеме внедрения в российских вузах европейской системы зачетных единиц (ECTS – European Credit Transfer System). Почему так проблематично, как оказалось, ECTS встраивается в процесс обучения и контроля знания? В первую очередь эта трудность обнаруживается там, где

переход на двухуровневую систему начали осуществлять «по лекалам специалитета», без пересмотра самой сути образовательной стратегии. Для образовательных программ, отстроенных таким способом, система зачетных единиц представляется чем-то вроде дописка к большому (и без того) набору обязанностей преподавателей и работников деканата. ECTS работает там и тогда, где и когда организаторы и исполнители создают на практике образовательную программу, которая технологически (настаивая на этом понятии) нацелена на реализацию *базовых преимуществ* двухуровневого образования. В их числе, например, обеспечение «индивидуальной образовательной траектории» обучения магистранта внутри вуза и за его пределами. Речь идет о предоставлении будущему магистру реальной возможности выбирать подходящую траекторию получения образования второго уровня. Он выбирает модули и комбинирует учебные курсы, часть из которых может «взять» в другом вузе, и не только в российском, но и в зарубежном. Все это магистрант осуществляет в соответствии со своими способностями и возможностями, куда входит и его ориентация на запрос потенциального работодателя. Требование простое: нельзя нарушать правила накопления и взаимозачета кредитов, разработанные и успешно реализуемые в Европе. Таким образом, от качества системы зачетных единиц зависит то, как будет (и будет ли вообще) построена вся последовательность нововведений: кредитно-зачетная система – модульное построение учебного процесса – возможность построения индивидуальной траектории обучения – внутривузская и межвузовская мобильность образовательных программ – полноценное международное сотрудничество (обмен студентами) и т.д. Если выбить из технологической цепочки хотя бы одно звено, то и другие инструменты важнейших подстроек останутся недостижимыми, а скорее всего – невостребованными и даже непонятными.

М. Сапунов: Как я понимаю, все это нельзя сколько-нибудь полноценно осуществить без внедрения кредитно-модульной технологии и соответствующей ей оценки качества обучения. Пока же в наших вузах господствует цикловая система обучения, которая хорошо встраивается только в 5-годичный специалитет, но никак не в систему «бакалавриат – магистратура». Есть все основания опасаться, что построение учебных планов по цикловому принципу сохранится и в условиях массового перехода на уровневую систему.

В. Сенашенко: Перевод, а точнее пересчет образовательных программ и учебных планов, рассчитываемых в академических часах, в зачетные единицы, как это делается в большинстве вузов, лишен всякого смысла. Это скорее упражнение по арифметике для слабо успевающих учеников. В то же время система зачетных единиц – это одна из несущих конструкций американской, а теперь и западноевропейской систем образования, ориентированных на развитие и закрепление идеологии индивидуализма обучающихся как источника качества образования в условиях рыночной экономики. Очевидно, отказ от си-

стемы построения учебных программ в академических часах и введение системы зачетных единиц вызвано желанием быть узнаваемыми. При этом нужно отдавать себе отчет в том, что делается серьезный шаг на пути перевода системы образования на рыночные условия функционирования.

Сохранение построения учебных планов по цикловому принципу в условиях массового перехода вузов (2011 г.) на систему «бакалавриат – магистратура» не содержит в себе ничего предосудительного. Это привычная и удобная форма систематизации учебного материала, а в конечном счете – и знаний, усваиваемых студентами. Конечно, любая человеческая деятельность носит междисциплинарный характер. И, казалось бы, логично отказаться от дисциплинарного построения учебных планов и образовательных программ. Но не тут то было! Вся учебная литература на протяжении многих лет формировалась на основе дисциплинарных представлений об организации образовательной деятельности. Более того, действующий преподавательский состав вузов, за редким исключением, также дифференцирован по «дисциплинарному принципу». Поэтому в обозримом будущем сохранится дисциплинарный принцип построения и учебных планов, и образовательных программ.

Вопрос здесь несколько иного плана. При переходе к исчислению общей трудоемкости основных образовательных программ высшей школы в зачетных единицах мы одновременно устанавливаем жесткие сроки обучения в бакалавриате, магистратуре или по специальности. Возникает двойной счет: 4, 2 и 5 лет – следуя существующей традиции, как бы “для себя”, а 240, 120 и 300 зачетных единиц – для «дяди». А в итоге всё это приводит к тому, что переход вузов на систему зачетных единиц, которая не предусматривает фиксированных сроков освоения



образовательных программ, теряет свою сущностную основу.

Е. Ивахненко: Я в полной мере разделяю Вашу тревогу по этому поводу. Почему критически важно перейти на кредитно-модульный принцип обучения, особенно на втором, магистерском, уровне, я попытался показать в своей статье, опубликованной в "Alma mater" (Вестник высшей школы, 2009, № 1). Мы попросту застряли «посередине брода», когда промедление уже становится опасным. Европейский образовательный процесс уходит от нас все дальше и дальше. Мы же в своих действиях часто уподобляемся тьяни-толкаю, в самые критические моменты демонстрируя несистемность и непоследовательность.

Вы использовали слово «технологии», оно мне представляется ключевым в данном вопросе. Его, правда, произносят чаще всего мимоходом, как что-то само собой разумеющееся применительно к образовательной программе. А между тем именно образовательные технологии практически нужно создавать заново.

М. Санунов: Не повлияет ли переход на двухуровневую систему на кадровую ситуацию, не поломает ли хорошо отработанные в вузах эстафеты знаний от преподавателя к студенту?

В. Сенашенко: Да, переход на двухуровневую систему окажет серьезное влияние как на кадровую ситуацию, так и на «хорошо отработанные эстафеты знаний от преподавателя к студенту», и к тому же с непредсказуемыми последствиями. Дело в том, что на уровне магистратуры предполагается уход от существующей кафедральной структуры организации учебной деятельности к управлению магистерскими образовательными программами. Главным действующим лицом, организующим учебный процесс, становится не заведующий кафедрой, а руководитель магистерской программы. Хотя заведующие кафедрами, по крайней мере на начальном этапе, вряд ли с этим согласятся. Но тогда как быть с междисциплинарными (межкафед-

ральными) магистерскими программами? Естественно, что «эстафета знаний» от преподавателя к студенту станет другой. Потребуется какое-то время для её становления в новых условиях.

М. Лукашенко: Но, коллеги, в этом же нет никакой «революции». Кафедра всегда являлась не «процессным», а так называемым «ресурсным» подразделением вуза. Иными словами, кафедра не организовывала образовательный процесс, а обеспечивала его кадровыми и учебно-методическими ресурсами. Во всяком случае, во многих рыночно-ориентированных, предпринимательских вузах было именно так. И на предметное содержание «эстафеты знаний» организация образовательного процесса как бизнес-процесса, предполагающего системное взаимодействие деканатов, кафедр и целого ряда структурных подразделений вуза, вряд ли способна повлиять.

Е. Ивахненко: Вопрос о кадровой ситуации в вузе потребует развернутого ответа. Кратко же можно ответить так: количество штатных единиц примерно то же самое. Но этот факт скорее настораживает, чем обнадеживает, и вот почему. Дело в том, что реформа образования предполагает финансовые вливания, как это происходило, к примеру, в бывшей ГДР после объединения. Причем это должно ощущаться там, где непосредственно осуществляется образовательный процесс, – в вузах. Конечно же, речь идет не об автоматическом увеличении зарплат преподавателей, а о финансовых инструментах, позволяющих стимулировать и направлять процесс в русло заданных целей. Когда мы констатируем, что ставки сохранены, эта констатация практически ничего не говорит о направлении процесса. Экстенсивная модель меняется на интенсивную, что является неким общим определением сложившейся ситуации.

Дело в том, что количество часов, проведенных в аудитории, не является в новых условиях исчерпывающим критерием трудозатрат преподавателя. Ведь, обратите

внимание, как меняется сам критерий: если раньше в основу оценки качества подготовки специалиста ставилось *знание*, то сейчас – *компетенция*. За каждым из названных слов-понятий тянется свой шлейф смыслов: знание в нашем случае – это способность студента более или менее полно выразить тот набор информации, который ему передал преподаватель или он сам почерпнул из книг. Компетенция – это интегративное качество профессионала, которое выражается в способности эффективно действовать, решать определенный набор профессиональных задач различной сложности в стандартных и нестандартных ситуациях. Почувствуйте разницу. Слово «компетенция» уже сейчас нуждается в защите от несанкционированного использования. Его, как оказалось, легко «закачать» под изношенные смыслы, «заболтать».

Приведу пример из жизни на философском факультете РГГУ (см.: <http://ff-ggu.ru/>). У нас преподается курс истории философии на специалитете. По программе бакалавриата количество часов на этот курс, пусть и незначительно, но уменьшилось. Но в магистратуру могут поступать выпускники бакалавриата других специальностей, где курса истории философии могло и вовсе не быть. Что же делать в такой ситуации? Ведь мы говорим, что преимущество двухуровневой системы в мобильности, в возможностях переориентироваться в профессии при переходе с первого уровня на второй в соответствии с запросами самой жизни и способностями обучающегося. Выходит, что магистр философии при данных обстоятельствах будет владеть этой дисциплиной хуже, чем выпускник специалитета или даже бакалавриата. Все так и будет, если не включать те механизмы, которые предоставляет система двухуровневого образования. Прежде всего, при поступлении в магистратуру философского факультета необходимо предъявить знания по истории философии на уровне бакалавра философии. А как ты их получил,

изучал ли самостоятельно или слушал лекции, – это твоё дело. Здесь-то как раз и работает пока мало известное для вузовской общественности «болонское» признание неформального и информального образования. Возможность такого признания впервые оговаривается в проекте нового федерального закона «Об образовании».

Но есть и другая, преподавательская часть проблемы. По мере внедрения магистерского уровня мы столкнулись с некоторыми несуразностями и парадоксами. Так, примерная нагрузка в магистратуре – от 14 до 18 часов в неделю по разным магистерским образовательным программам, в бакалавриате – 29–34 часа. Отсюда аудиторная нагрузка преподавателей, работающих в магистратуре, меньше, чем нагрузка преподавателей в бакалавриате и тем более на специалитете. Кому-то даже показалось, что для обеспечения более высокого уровня образования нужно меньше средств. Так иногда и представляют «экономии» те, кто десятилетиями планировал нагрузку на специалитете: ведь все определялось количеством часов, которые читаются в аудитории. Так и будут представлять, если в магистратуре не диверсифицировать научно-исследовательскую работу.

Обратите внимание: от технологии построения учебного процесса в магистратуре зависит само взаимодействие «магистрант – преподаватель». Преподаватель транслирует свое профессиональное «Я» не только на лекциях и семинарах, но в значительной мере – в ходе индивидуальной научно-исследовательской работы, на еженедельных консультациях, при обсуждении текстов или, к примеру, во время аналитического разбора рецензий, написанных самим магистрантом, и т.д. Статус консультации в рамках двухуровневой системы образования, таким образом, существенно повышается. Это не просто консультация перед экзаменом в привычном смысле слова, а что-то похожее на прием у терапевта – еженедельное регулярное сопровождение магистранта силами руко-

водителя НИР, а если потребуется – и с привлечением других преподавателей факультета. Круг вопросов, которые решаются в ходе консультаций, чрезвычайно широк: от усвоения трудных положений изучаемой дисциплины до написания статьи и квалификационной работы. Такое личное регулярное участие ученого в профессиональном росте магистранта, по сути, их сотрудничество, трудно переоценить, когда речь идет об эстафете творческих идей в научном мире.

Отмечу и другой момент. Предполагается, что магистрант значительную часть учебной работы осуществляет самостоятельно. Как это понималось в рамках прежней системы образования? Он ходит в библиотеку, читает книги, статьи... Но делает он это или нет, мы на самом деле не знаем. Вот как, к примеру, этот вопрос решается в немецких университетах, с которыми у нас созданы совместные магистерские программы (Бохум, Констанц, Фрайбург и др.). Здесь каждый преподаватель предлагает свой электронный динамический курс, пройти который, поверьте, непросто. Такие курсы позволяют фиксировать долю участия и успешность освоения предмета каждым магистрантом. Для того чтобы электронные курсы использовались у нас, наши преподаватели должны их создать. А что это значит? Преподавателю для создания качественного электронного продукта, помимо тех часов, которые он проводит в аудитории, требуется немало времени и сил на создание электронного продукта. На практике хороший курс создается опытным преподавателем примерно за полгода, правда, для этого еще необходимо найти средства. Существующая на сегодняшний день форма учета нагрузки никак не учитывает такую работу, а потому у меня нет ощущения, что в этом направлении что-то изменится. Здесь многое зависит от того, как будет организована работа отделов и управлений внутри университета.

М. Сапунов: Электронный курс – это ведь элемент дистанционного обучения.

Вы хотите использовать его на магистерском уровне?

Е. Ивахненко: Электронный динамический курс можно использовать и в дистанционном обучении. Применительно же к магистерским программам речь идет о наполнении самостоятельной работы студента содержанием. Электронный курс не аналогичен учебнику. Он включает в себя авторские тексты, снабженные перекрестными гиперссылками, тезаурус курса, отсылки к электронным ресурсам, аудио- и видеолекции, обучающие упражнения, методически продуманные задачи-головоломки... Теперь преподаватель, предлагая свои услуги, должен предъявить электронную визитную карточку курса, а в перспективе – весь электронный курс. Его профессионализм как ученого и преподавателя оценивается не только по тому, какие он написал статьи или какую издал книгу (хотя это тоже важно), но и по той насыщенности внеаудиторной работы, которую он предлагает студентам. В РГГУ уже существует банк магистерских курсов. Дело обстоит так, что обучающийся в магистратуре, скажем, по направлению «культурология», предварительно ознакомившись с перечнем банка по электронным визитным карточкам, записывается на посещение курса, который читается, к примеру, по магистерскому направлению «философия». Но чтобы такое посещение не шло во вред собственному учебному плану, перекрестное посещение курсов, заявленных в банке из разных магистерских программ, должно быть включено в учебный процесс и отражаться в расписании. На практике оказалось чрезвычайно сложно создать такой «конструктор» из «кубиков» – курсов и модулей – при участии самого студента. Во-первых, он должен отвечать требованиям ФГОС, и, во-вторых, необходима принципиально иная логистика планирования и организации учебного процесса во всем вузе.

В. Сенашенко: Несколько слов о балльно-рейтинговой системе оценивания зна-

ний студентов. Она основана на подсчете баллов, «заработанных» студентом в течение семестра. За одну дисциплину студент набирает 100 баллов. Большую часть баллов он получает в течение семестра, меньшую часть – за экзамен. Система включает все виды учебных занятий: лекции, практические занятия, лабораторные работы, рефераты, курсовые работы и пр. Рубежный контроль осуществляется по каждой дисциплине в заранее установленные сроки. В соответствии с этой системой по числу набранных в течение семестра баллов студент автоматически может получить ту или иную оценку, которую при желании можно улучшить путем сдачи экзамена.

Главным достоинством этой системы оценивания знаний студентов является возможность организации эффективного контроля их работы в течение семестра и возможность на основании рейтинга каждого из них решать целый ряд организационных вопросов (отбор в магистратуру, выдача рекомендаций для поступления в аспирантуру и т.п.). Вместе с тем в этом подходе просматривается элемент «принуждения к учебе», что само по себе применительно к студентам вуза выглядит противоестественно. Ведь получить высшее образование, а тем более стать специалистом невозможно по принуждению.

Уместно напомнить об истоках ныне действующей традиционной системы оце-

нивания знаний студентов, которые были заложены в России «Положением для постоянного определения или оценки успехов в науках», которое было высочайше утверждено 8 декабря 1884 г.

«Пять степеней, для сего принимаемых, разграничиваются следующим образом:

1-я степень (успехи слабые):

Ученик едва прикоснулся к науке, по действительному ли недостатку природных способностей, требуемых для успеха в оной, или потому, что совершенно не радел при наклонностях к чему-либо иному.

2-я ступень (успехи посредственные):

Ученик знает некоторые отрывки из преподанной науки, но и те присвоил одной памятью. Он не проник в её основание и в связь частей, составляющих полное целое. Посредственность сия, может быть, происходит от некоторой слабости природных способностей, особенно от слабости того самомышления, которого он не смог заменить трудом и постоянным упражнением. Отличные дарования при легкомыслии и празднолюбии влекут за собой те же последствия.

3-я степень (успехи удовлетворительные):

Ученик знает науку в том виде, как она была ему преподана; он постигает даже отношения всех частей к целому в изложенном ему порядке, но он ограничивается книгой или словами учителя, приходит в заме-



шательство от соприкосновенных вопросов, предлагаемых на тот конец, чтобы он сблизил между собой отдаленнейшие точки; даже выученное он применяет не иначе, как с трудом и напряжением.

На сей степени останавливаются одаренные гораздо более памятью, нежели самомышлением, но они прилежанием своим доказывают любовь к науке.

4-я степень (успехи хорошие):

Ученик отчетливо знает преподаваемое учение; он умеет изъяснить все части из начал, постигает взаимную связь их и легко применяет усвоенные истины к обыкновенным случаям. Тут действующий разум ученика не уступает памяти, и он почитает невозможным выучить что-либо не понимая.

5-я ступень (успехи отличные):

Ученик владеет наукой; весьма часто и определенно отвечает на вопросы, легко сравнивает различные части, сближает самые отдаленные точки зрения, разбирает новые и сложные предлагаемые ему случаи, знает слабые стороны учения, места, где сомневается, и что можно возразить против теории. Только необыкновенный ум, при помощи хорошей памяти, в соединении с пламенной любовью к наукам, а следовательно, и с неутолимой прилежанием может подняться на такую высоту в области знаний». (За науку. Газета Физтеха. 2004. № 3–4. См.: <http://za-nauku.mipt.ru/narodcopies/2004/1665-1666/state1884.html>; из кн.: Н.П. Глиноедский. Исторический очерк Николаевской академии Генерального штаба).

Главным достоинством такой системы оценивания знаний учащихся является выявление *уровня понимания* изучаемых предметов, тогда как в балльно-рейтинговой системе оценивания знаний этот аспект практически отсутствует. Особенно явно просматривается *фрагментический аспект* оценивания знаний студентов на примере европейской системы – **ECTS**. Эта система состоит из семи уровней, каждому из которых соответствует буквенное выражение (**A, B, C, D, E, FX и F**) и придается каче-

ственная интерпретация (ECTS grading scale – http://en.wikipedia.org/wiki/ECTS_grading_scale).

A – Теоретическое содержание курса освоено полностью, без пробелов. Необходимые практические навыки работы с освоенным материалом сформированы; все предусмотренные программой обучения учебные задания выполнены; качество их выполнения оценено числом баллов, близким к максимальному.

B – Теоретическое содержание курса освоено полностью, без пробелов. Необходимые практические навыки работы с освоенным материалом в основном сформированы; все предусмотренные программой обучения учебные задания выполнены; качество выполнения большинства из них оценено числом баллов, близким к максимальному.

C – Теоретическое содержание курса освоено полностью, без пробелов. Некоторые практические навыки работы с освоенным материалом сформированы недостаточно; все предусмотренные программой обучения учебные задания выполнены; качество выполнения ни одного из них не оценено минимальным числом баллов; некоторые виды заданий выполнены с ошибками.

D – Теоретическое содержание курса освоено частично, но пробелы не носят существенного характера; необходимые практические навыки работы с освоенным материалом в основном сформированы; большинство предусмотренных программой обучения учебных заданий выполнено; некоторые из выполненных заданий, возможно, содержат ошибки.

E – Теоретическое содержание курса освоено частично; некоторые практические навыки работы не сформированы; многие предусмотренные программой обучения учебные задания не выполнены, либо качество выполнения некоторых из них оценено числом баллов, близким к минимальному.

FX – Теоретическое содержание курса освоено частично; некоторые практические навыки работы не сформированы; большин-

ство предусмотренных программой обучения учебных заданий не выполнено, либо качество их выполнения оценено числом баллов, близким к минимальному; при дополнительной самостоятельной работе над материалом курса возможно повышение качества учебных заданий.

Г – Теоретическое содержание курса не освоено; необходимые практические навыки работы не сформированы; все выполненные учебные задания содержат грубые ошибки; дополнительная самостоятельная работа над материалом курса не приведет к какому-либо значимому повышению качества выполнения учебных заданий.

Следует заметить, что балльно-рейтинговая система оценивания знаний студентов, внедряемая в российских вузах, опирается на европейскую систему оценивания знаний студентов (ECTS), которая ориентирована на массовость освоения образовательных программ высшей школы.

М. Лукашенко: Но российский рынок образовательных услуг ведь тоже ориентирован на массовое высшее профессиональное образование. Поэтому противоречия здесь нет.

З. Сазонова: В принципе, я голосую «за» основную идею европейской системы оценки качества, она обеспечивает «прозрачность». Однако требуется уточнить вопрос: качество «чего» при этом оценивается? Василий Савельевич говорит о ECTS, руководствуясь переводом с английского языка на русский ее названия: «Система оценки качества знаний...». Однако на сегодняшний день актуальным является вопрос оценки уровня сформированности *компетенций*. Если сейчас мы будем говорить об оценке знаний, то, с моей точки зрения, необходимо условиться, что речь идет об оценке качества «функциональных знаний». Именно этот момент для нас сейчас является принципиально важным. Объективность подобных оценок существенно зависит от качества измерительного материала и соответствующих процедур, на основе которых будет «ставиться диагноз».

К сожалению, в настоящее время «подготавливаемые» сроками преподаватели перечисляют в разрабатываемых ими рабочих программах названия тех компетенций (определенных в государственных стандартах), которые, в принципе, могут формироваться на материале дисциплины при адекватном использовании технологий активного обучения. Однако измерительный инструментарий, необходимый для диагностики уровня сформированности каждой из заявленных компетенций, в лучшем случае имеется лишь фрагментарно.

М. Сапунов: Резюмируем состоявшуюся часть нашего разговора, который незаметно перешел в обсуждение магистерской подготовки. Я бы выделил два момента. Первый – это определение «конструктора» с модулями-кубиками в качестве эффективного принципа построения кредитно-модульного обучения; и второй – на выходе магистрант должен продемонстрировать не столько то, что он что-то знает, сколько то, что (и как) он способен решить, сделать – взять профессиональный барьер определенной сложности. Не должна ли здесь измениться система оценки как качества работы преподавателя, так и текущих результатов обучения магистранта?

В. Сенашенко: Да, система оценки качества работы преподавателя, безусловно, станет иной. В новых условиях изменяется характер работы преподавателя, стиль его общения со студентами, а стало быть, и система оценки качества его работы. В сущности, речь идет об организации учебного процесса на основе другой образовательной модели – о переходе от «объект-субъектной» к «субъект-субъектной» форме образовательной деятельности, когда и обучающий, и обучающийся совместно на паритетных началах решают вопросы оптимального построения и последующей реализации индивидуальной образовательной программы.

Е. Ивахненко: Несомненно, это так. Вся система не развернется в нужном на-

правления, если изменятся только формулировки выходных или входных условий. Нужно включить магистранта в коммуникативное поле научно-исследовательского коллектива (лаборатории). По сути, он должен стать «своим» в команде профессионалов. Имеет ли это отношение к контролю качества? – Самое непосредственное. Для нас в магистратуре философского факультета РГГУ чрезвычайно важно использовать различные компоненты интеллектуальной коммуникации: это и участие в дискуссиях на круглых столах, и проба сил в качестве модератора, и выступления на конференциях, и обсуждение публикаций, и оппонирование на защите курсовых работ бакалавров и т.д. Все это сказывается на качестве выполнения промежуточных заданий, где творческая составляющая должна возрастать по мере освоения модуля: от написания аналитической записки и короткой рецензии до публикации или размещения на сайте эссе, статей и авторефератов выпускных квалификационных работ (см.: <http://magister.ff-rggu.ru/magistratura/sf/disser/>). Здесь важно найти такие инструменты тонкой подстройки, которые задают только русло потенциального усвоения профессиональной компетентности. Это русло не совпадает с тем, которое сориентировано на эпическое изложение знаний – сначала преподавателя, а потом, на экзамене, – студента. Мне представляется, что, обозначая направление действий по организации и выбору технологий магистерского образования таким образом, мы делаем его современным и обеспечивающим ту конкурентоспособность, о которой говорилось в начале нашего разговора.

М. Сапунов: Евгений Николаевич, правильно ли я Вас понял? Вы утверждаете, что вопрос о том, как должен строиться процесс организации двухуровневого вузовского образования, хоть и включает в себя регламентирующие условия, задаваемые базовыми документами, все же должен решаться на местах, в конкретных вузах. И еще, реформирование – это не

переориентация на безупречное воссоздание какой-то схемы, усмотренной где-то или порожденной гениальной мыслью реформатора, а, в известном смысле, процесс прагматический: сделать первый шаг в выбранном направлении, осмотреться, скорректировать свои действия и только потом сделать второй шаг и т.д.

Е. Ивахненко: Вы сейчас сформулировали мысль глубже, чем я был к тому готов. В первую очередь замечу, что система образования – это вовсе не полигон для нашего воображения. Эта сфера деятельности предполагает, включает в себя “принцип реальности”, не позволяющий произвольно и беспрепятственно перестраивать ее так быстро, как хотелось бы горячим реформаторским умам. Нам может представляться в негативном свете то, что действительность сопротивляется и не торопится подчиниться нашим столь замечательным планам. Однако в ее сопротивлении следует усматривать не только проблему, но и вполне определенное благо. Вспомним, сколь искренне и горячо стремились «осчастливить» Россию революционеры-разночинцы во второй половине XIX в. Воплотись их планы немедленно, от России остался бы только пепел. Можно вспомнить в этой связи «брата осла» Франциска Ассизского. Так вот, его «брат осел» не реагирует немедленно на метания и импульсы седока. Может быть, с 10-го раза он повернет, но только если седок настойчив и последователен. Мне представляется, что управленческие стратегии должны включать не импульс, а нечто, что петербургский философ Александр Секацкий назвал «длинной волей».

Лучший вариант развития событий – когда реформа осмысливается и продвигается нами не метафизически, а прагматически. Не следует полагать, что существует какое-то единственно верное, абсолютно истинное понимание того, «как должно реформировать высшее образование в современной России», а мы все со своими мнениями и соображениями дальше или ближе от него. Напротив, следует помнить, что

никто не располагает в этом вопросе истиной в последней инстанции, не может заполучить ее привилегированным способом. Мы отнюдь не находим путь, не откапываем его, не «открываем», а конструируем, прокладываем маршрут, причем в ходе обсуждения и согласования друг с другом. Не метафизика образования, а его динамично взвешиваемая прагматика – вот путь к успеху. Какую тактику в этой ситуации следует признать наиболее эффективной? Вы правы – прагматическую пошаговую тактику мелиоризма (от англ. *melior* – лучше), когда никакие человеческие институты не признаются исчерпывающе рациональными. Мы можем лишь работать над тем, чтобы сделать их в конкретных условиях более уместными в конкретной ситуации и соответствующими нашим целям и ценностям. Надо решать проблему наилучшим образом в той ситуации, которая сложилась на данный момент времени.

В. Сенашенко: С этим нельзя не согласиться. Однако, чтобы действовать таким образом, необходимо все-таки определить стратегические цели реформирования системы образования, разработать механизмы их достижения, создать необходимый инструментарий. Собственно, основная цель модернизации образования давно обозначена – надо только о ней помнить! Состоит она в создании механизма устойчивого развития отечественной системы образования, а основными задачами модернизации являются:

- обеспечение государственных гарантий доступности качественного образования;
- достижение современного качества образования;
- повышение социального статуса и профессионализма работников образования;
- развитие образования как открытой государственно-общественной системы.

Если придерживаться обозначенных основных целей и задач модернизации, то остается совсем немного: скорректировать

свои действия в соответствии с этой целью и основными задачами и только потом делать следующий шаг по пути реформирования системы образования.

В этой связи и возникает целый ряд вопросов, далеко выходящих за рамки «болонских преобразований». Продолжается падение престижа и снижение качества высшего образования, идет отток квалифицированных кадров, сокращаются научные исследования в высшей школе. Реформирование высшего образования происходит в отрыве от структуры и содержания других образовательных уровней, утверждается практически монопольное положение двухуровневой структуры основных образовательных программ высшей школы.

В то же время происходит переосмысление и переопределение роли вуза по отношению к государству, студенту, преподавателю, увеличивается число функциональных задач, возникают новые формы управления вузами. Вузы становятся всё более «независимыми от государственного финансирования». Но приобретают ли они при этом независимость в определении собственной образовательной политики?

При этом продолжается становление современной системы непрерывного профессионального образования: происходит, хотя и медленно, переход к управлению образовательными программами; всё большее распространение получают модульные принципы построения образовательных программ. В повестке дня – создание системы зачетных единиц, которая охватывала бы все уровни образования и все образовательные программы.

И конечно, всё перечисленное и многое другое должно быть испытано, как на оселке, на предмет соответствия целям и задачам модернизации образования, определения меры содействия реальному продвижению системы образования в целом и каждого вуза в отдельности к их достижению.

З. Сазонова: Уважаемые коллеги! Мы обсуждаем широкий спектр принципиально важных для отечественного высшего

образования проблем и возможных перспектив его развития. Пользуясь случаем, хочу пригласить всех присутствующих, а также и заинтересованных читателей нашего журнала к участию в работе ежегодного межвузовского семинара «Инновационные педагогические технологии в инженерном образовании». Этот семинар, инициированный коллективом кафедры инженерной педагогики МАДИ, с 2011 г. приобретает статус международного и в этом году будет проходить на базе нашего вуза в течение двух дней – 16 и 17 марта. С приветственным словом выступят ректор МАДИ, первый вице-президент Международного общества по инженерной педагогике (IGIP), член-корр. РАН В.М. Приходько и специально приглашенный для участия в работе семинара Президент IGIP профессор М. Ауэр (Michael Auer). Доклады и сообщения представят ведущие специалисты в области образования (Р.Г. Стронгин, А.М. Новиков, Д.А. Новиков, А.А. Вербицкий, В.М. Жураковский, В.М. Приходько, Б.А. Сазонов, В.К. Балтян, В.П. Шестак, Н.И. Максимов), профессора и молодые преподаватели ведущих отечественных вузов. Повестка представлена на сайте МАДИ.

М. Сапунов: Вернемся, однако, к международному сотрудничеству в сфере высшего образования. Понятно, что речь должна идти не о количестве соглашений или договоров с зарубежными вузами, а о совместном обучении студентов.

В. Сенашенко: Действительно, в настоящее время возможностей для участия в международном образовательном сотрудничестве не только у столичных, но и у региональных вузов стало гораздо больше. Задача состоит в повышении его эффективности, в разумной координации наиболее приоритетных направлений образовательной деятельности.

Особенно конструктивной формой сотрудничества стали совместные образовательные программы зарубежных и российских вузов, главным образом – на уровне магистратуры. Пришло время проанализи-

ровать и обобщить имеющийся опыт, выявить его конструктивную составляющую. Но уже сейчас можно утверждать, что его характер существенным образом отличается в различных образовательных областях.

Что же касается академической мобильности, то её объёмы у нас всегда были весьма скромными. В государственных масштабах такая задача практически не ставилась. Поэтому международная академическая мобильность с участием российских вузов носит во многом стихийный характер, и это очень серьёзная проблема. Дополнительные сложности для развития академической мобильности и консолидации единого образовательного пространства внутри страны могут создать ГОС ВПО. Согласно новым образовательным стандартам для магистратуры различие содержания образовательных программ по одному и тому же направлению от вуза к вузу может достигать 70%. Что это – стремление к регионализации национальной системы образования и созданию множества местечковых образовательных систем? А как же быть с единством образовательного пространства страны от Калининграда и до Владивостока?

Е. Ивахненко: Магистерские программы, совместные с европейскими вузами, мы запустили в 2007 г. Именно это сотрудничество со временем позволило многое понять из того, как надо строить магистерскую подготовку с учетом, разумеется, особенностей нашей высшей школы. В таком ученичестве нет ничего постыдного. Если сейчас спросить, на какие образцы магистерских программ нужно ориентироваться, то ответ будет таким: на образцы успешно работающих международных магистерских программ. Речь идет не о копировании, а о том, какое направление нужно задавать и какие стыковочные узлы нужно конструировать.

У нас несколько международных магистерских программ. Мы сотрудничаем с университетом города Констанц (ФРГ) по трем направлениям международной магис-

терской программы «Восточно-европейские исследования» (культурология, история и политология). Также успешно реализуется совместная с Рурским университетом (г. Бохум) магистерская программа «Русская культура». В 2009 г. запущена совместная с Фрайбургским университетом магистерская программа «Международное литературоведение (Германия – Россия)». Мы сотрудничаем на магистерском уровне с Французской школой хартий. Весьма перспективной представляется запущенная в этом году международная магистерская программа «Историческая компаративистика и транзитология (Россия – Польша)». В следующем учебном году планируем открыть совместную с Рурским университетом магистратуру «Социальные технологии в образовании: Европа и Россия». Мы проявляем интерес также к сотрудничеству со странами СНГ. С этой целью усилиями кафедры стран постсоветского зарубежья, возглавляемой ректором РГГУ, членом-корреспондентом РАН Е.И. Пивоваром, создана магистерская программа «История коммуникаций на советском и постсоветском пространстве».

Режим и глубина сотрудничества с европейскими вузами для каждой программы свои. Налажен обмен студентами с немецкими вузами Бохум, Констанц, Фрайбург, согласно которому в течение семестра магистранты из немецких вузов обучаются в РГГУ, в свою очередь, наши студенты уезжают в Германию. Признаюсь, что такой обмен пока еще не столь широко распространен, как того хотелось бы. По ходу еще раз подчеркну: без кредитно-модульной системы взаимозачет обучения и обмен студентами практически неосуществимы.

Другая важная позиция – это взаимное признание дипломов. По программе «Русская культура» российским и немецким магистрам выдается два диплома – Рурского университета (Бохум) и диплом РГГУ. Это высшая форма сотрудничества, предполагающая полное доверие сторон. В гу-

манитарном образовании России пока можно привести не так много примеров подобного взаимного доверия с европейскими вузами. По сути, с этим дипломом наш выпускник может ехать в Европу и предъявлять его работодателю. Это очень значимый критерий – сближение социально-гуманитарного образования в России и Европе.

Преимущества двухуровневого образования наиболее отчетливо проявляются сейчас в международных программах. При этом не следует забывать, что нам нужно научиться дискутировать со своими партнерами, отстаивать, где это необходимо, наиболее значимые интересы вуза, научных школ и российского образования в целом. У нас сложилось устойчивое мнение, что немецкие партнеры с большим уважением относятся к тем переговорщикам, которые со знанием дела защищают свои позиции. Напротив, безоговорочное принятие всех условий воспринимается ими как отсутствие позиции или аргументов в ее пользу, а потому неизбежно ведет к утрате интереса к сотрудничеству.

Сохраняются проблемы в вопросах взаимного признания дипломов (нострификации), научных степеней преподавателей, уровней образования, взаимозачета учебных модулей и т.д. В целом в настоящее время международное сотрудничество с европейскими вузами на уровне магистерских программ сталкивается с целым набором трудностей, которые тут и там нужно преодолевать из-за пробелов в законодательстве. Значительная часть вопросов пока решается на уровне межвузовских международных соглашений и разрешений «в качестве эксперимента» со стороны руководителей соответствующих отделов Минобрнауки. Нет в нашем распоряжении пока и правовых механизмов, которые позволили бы осуществлять различные формы экспорта образовательных услуг. Последняя позиция уже давно стала актуальной, прежде всего – применительно к сотрудничеству со странами СНГ.

Справедливости ради замечу, что зна-

комство с Концептуальным обоснованием проекта федерального закона «Об образовании в РФ» (<http://www.lexed.ru/obr/?concept.html>) вселило уверенность, что большое число помех наконец-то будет снято в законодательном порядке. Наши надежды обращены и к установлению единого и совместимого с европейскими вузами для всех российских образовательных учреждений стандарта документирования результатов освоения отдельных курсов, дисциплин, модулей. Все это – непереносимое условие того, чтобы избежать путаницы и недоразумений при перезачете кредитов, а также условие предоставления студенту возможности освоения образовательной программы одновременно в нескольких вузах.

Цель, как я ее понимаю, – создание *сетевого взаимодействия* в реализации образовательных программ несколькими образовательными учреждениями. Для этого требуется соблюдение всеми участниками необходимых общих правил игры.

М. Сапунюв: *Последний вопрос, который хотелось бы обсудить, – это место студента и преподавателя в структуре реформируемого высшего образования. Вы уже частично высказали свои позиции по этому вопросу.*

В. Сенашенко: Реформирование системы высшего образования коренным образом меняет место и студента, и преподавателя в структуре учебного процесса. Преподаватель всё чаще выступает в роли консультанта, тогда как студенты вынуждены прибавлять в академической активности, с тем чтобы управиться с большим объемом самостоятельной работы в рамках основной образовательной программы. Для студентов бакалавриата это 50%, а для магистрантов и того больше – 70% от общей трудоемкости образовательной программы. Кроме того, около 40% аудиторных часов преподаватель должен будет отвести на занятия со студентами, проводимые в активных и интерактивных формах. Реализация образовательных программ должна

предусматривать широкое использование в учебном процессе компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разборов конкретных ситуаций, различного рода тренингов с целью совершенствования и развития профессиональных навыков студентов. Очевидно, что к таким занятиям должен готовиться не только преподаватель, но и студенты.

Фокусом применения новых образовательных технологий становится активизация каждого студента, повышение уровня его мотивации и ответственности за качество освоения образовательной программы. Теперь задача лекционных занятий трансформируется в концептуально-ориентирующую, главной же целью преподавателя оказывается систематизация большого объема разнородного учебного материала, относящегося к той или иной образовательной программе, и обучение студентов умению ориентироваться в этом материале.

М. Сапунюв: *И все же, может ли система двухуровневого образования разрушить или исказить гумбольдтовские принципы организации университета, оставшиеся неизменными с середины XIX века?*

Е. Ивахненко: О столь фундаментальной смене принципов университетского образования вряд ли может идти речь. Если оставаться в этом вопросе последовательным, то Гумбольдтовы принципы организации университета не были полностью реализованы даже в дореволюционной России, не говоря уже о советском периоде.

В РГГУ на наших методологических семинарах (рук. – проф. Г.И. Зверева) разрабатывалась тема студентоцентричного университета. Заметьте, в центр университетской структуры ставится не преподаватель с его интересами, а студент. Это вовсе не значит, что студенты сами определяют наполнение учебной программы, но все же они участвуют в этом процессе. Такая позиция в самом общем смысле означает, что университет должен с большим доверием отнестись к интересам студента, к выбору

им своего места в профессиональном сообществе и в обществе в целом. Сюда же следует отнести адаптивность системы образования к особенностям развития и подготовки обучающихся. Студентоцентричный университет предполагает отказ от системности в том понимании, согласно которому преподаватель выработал (выстрадал или высидел) некую систему и должен передать ее студенту. Чаще всего к моменту наивысшей опытности преподавателя-системника его детище безнадежно устаревает. Поэтому учебный процесс необходимо перестроить на усвоение студентом навыков поисковой исследовательской деятельности. Смена акцентов здесь очень важна. Поисковые компетенции не передаются путем простого эпического изложения материала. Они, во-первых, должны быть. То есть ими должен располагать тот, кто берется обучать студентов (нельзя передать того, чем не располагаешь сам). Во-вторых, преподаватель их должен предъявить, продемонстрировать в ходе совместной учебной и особенно научной работы со студентами. Поэтому так важно установить такой порядок вещей, когда учебная деятельность, особенно на втором, магистерском, уровне, переплеталась бы с деятельностью исследовательской.

Хотелось бы отметить, что сегодня не столь очевидной становится факультетская или кафедральная организация магистерских образовательных программ. Скорее программы должны создаваться вокруг научных школ или направлений. Это более динамичные и продуктивные организации профессионалов. Там, где это возможно, так и происходит.

М. Лукашенко: Концепция «студентоцентричного» университета, по сути, отражает клиентоориентированный подход, и она, безусловно, очень современна. В этой связи хотелось бы акцентировать внимание на определенном нюансе: наиболее эффективной сегодня становится стратегия, при которой студент воспринимается как партнер высшего учебного заведения. Соответ-

ственно, образовательные коммуникации направлены не на трансляцию знаний, а на совместную партнерскую деятельность по достижению образовательных целей.

В. Сенашенко. Система двухуровневого образования – это форма организации образовательных программ высшей школы, ориентированная на достижение прагматических целей общества потребления, как модно выражаться сегодня – «на потребности инновационной экономики».

Принципы организации университета по Гумбольдту носят совершенно иной характер. Они ориентируют личность прежде всего на приумножение ее интеллектуального потенциала путём получения качественного университетского образования. При этом в модели Гумбольдта заложены вполне определенные гарантии качества образования: фундаментальность, научность и универсальность университетских образовательных программ. Именно этим требованиям должен удовлетворять стандарт блестящего университетского образования, получивший название академического стандарта.

К сожалению, проблема высшего образования редко анализируется в этом контексте – в контексте академического стандарта качества. Все сосредоточено на оценке, измерении и контроле потребительских свойств, т.е. компетенций выпускника. При этом проблема качества образования превращается в проблему рациональной организации всех процессов в учебном заведении. Формируется подход к анализу качества высшего образования в терминах «цель и средства». В условиях рынка *вещь называют качественной, если она соответствует своему назначению*. На мой взгляд, это в полной мере может быть отнесено лишь к прикладной составляющей высшего образования («образовательной услуге»), обусловленной внешними экономическими и социальными условиями, т.е. рынком, который представлен фигурой работодателя.

Если же основной становится проблема

качества подготовки интеллектуальной элиты, то тогда главенствующую роль играет академический стандарт качества, ключевой составляющей которого является фундаментальность университетских образовательных программ, качество которых зависит не от внешних, а от внутренних условий вуза. При этом фундаментальность образования характеризуется научностью, системностью и последовательностью, целостностью, взаимосвязанностью и взаимодействием элементов, наличием системообразующих основ высшего образования.

Качество образования – это определенный уровень владения содержанием образования, освоение методологически важных, долгоживущих и инвариантных элементов человеческой культуры, способствующих развитию и реализации творческого потенциала обучающихся, обеспечение нового уровня их интеллектуальной и духовной культуры, формирование способности к адаптации в новых социально-экономических и технологических

условиях, возвращение внутренней потребности личности к саморазвитию и самообразованию.

М. Сапунов: Спасибо. Думаю, будет логичным для подведения итогов обмена мнениями предоставить слово инициатору нашей встречи. Евгений Николаевич, что Вы можете сказать в заключение?

Е. Ивахненко: Спасибо, Михаил Борисович, за то, что редакция журнала стала площадкой – в который раз! – для весьма значимого для работников вузов разговора. Каждый из нас по-своему выразил не только озабоченность бытующим сегодня в высшем образовании положением вещей, но и стремление предложить свой реальный живой опыт для положительного решения проблем реформирования высшей школы. Мне остается только выразить искреннюю благодарность коллегам за живой, заинтересованный, интересный и весьма поучительный для каждого из участников круглого стола обмен мнениями.

