

В. А. Козырев,
первый проректор
Н. Л. Шубина,
декан филологического факультета

ЗАЧЕМ НАМ НУЖЕН БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС...

Не затихают острые дискуссии, главной темой которых стал Болонский процесс. Все те явления и тенденции, которые являются не очень понятными, получили название «Болонский процесс». Вместе с тем, пожалуй, нет ни одной конференции, на которой бы наши российские образовательные проблемы и достижения не рассматривались «в свете Болонского процесса».

Следует подчеркнуть, что европейские соглашения в России трактуются несколько односторонне: в качестве основных направлений выделяются, как правило, переход на многоуровневую систему подготовки специалиста и введение кредитной системы. Разумеется, Россия имеет *свой путь* в развитии высшего образования, отличный от европейского. Это обусловлено тем, что у нас более тысячи вузов и в два раза больше (чем самих вузов) филиалов, огромный рынок труда, богатейшие традиции и опыт в области подготовки дипломированных специалистов. А между тем движение России «навстречу Болонскому процессу» позволило нам оценить ситуацию, которая сложилась сегодня в отечественной высшей школе.

На 5-м канале телевидения (Петербург) недавно был опрос телезрителей. Тема примерно звучала так: *Что нужно сделать, чтобы улучшить российское высшее образование?* Нет, не укрепление материально-технической базы и не повышение качества образования выбрали петербуржцы, а **доступность** высшего профессионального образования.

Сегодня изменились приоритеты в образовании, кардинально изменился рейтинг востребованности профессий.

Что главное для молодого человека в профессии? Как показал опрос, большинство студентов отмечают наличие высокой зарплаты, социальных гарантий и условий для карьерного роста. Изменился «потребитель» образовательного рынка. Выпускники вузов идут получать второе высшее образование (как правило, это юридическое) только потому, что еще не выбрали «сферу профессиональной деятельности». Наверное, в каждом регионе сложилась примерно одинаковая ситуация: есть популярные профессии, но нет особой потребности в этих профессиях. Хотя это ничего не меняет: по-прежнему абитуриенты

и их родители выбирают именно престижные (с точки зрения сегодняшнего дня) профессии.

Когда речь идет о многоуровневой системе, самым главным является вопрос: *где будет работать наш выпускник бакалаврита?* Создается впечатление, будто мы до сих пор уверены, что вуз может подготовить «раз и навсегда» студента к профессиональной деятельности.

В совместной декларации, подписанной министрами образования Великобритании, Германии, Италии и Франции (Сорбонская декларация, 1998), было отмечено: *«Мы задолжали нашим учащимся (и нашему обществу в целом) систему высшего образования, где им предоставляли бы все возможности искать и находить область, в которой они имели бы преимущество перед другими людьми».*

А ведь **мы тоже задолжали нашим учащимся свою систему образования**, где бы им была предоставлена возможность реализовать все свои способности не только по получению знаний, но и возможности совершенствования, корректировки этих знаний, чтобы быть успешным в нашем обществе.

Мы задолжали систему образования для новой России.

А для того, чтобы «вернуть долги», нужно, наконец, понять: вуз должен предоставить человеку «обучение в течение всей жизни».

Рынок труда диктует развитие широкого спектра основных и дополнительных образовательных программ, легко вычленимых модулей в образовательной программе. Пройдет совсем немного времени, и будут востребованы именно дополнительные программы, для развития которых не нужно стандартов, перечня квалификаций, а нужна востребованность, нужны готовность и способность преподавательского коллектива откликнуться на запрос рынка труда. Но обязательным условием останется наличие основной образовательной программы, качество которой можно очень легко проверить по конкурентоспособности вуза.

Конкурентоспособность вуза будет определяться во многом его готовностью и способностью к быстрой «достройке» специалиста, созданию условий для «самодостройки» в соответствии с социальным заказом. Почему до сих пор, когда говорят о системе образования, выделяют

прежде всего *школу и вуз*? Система образования значительно богаче и разнообразнее по структуре и функциям.

Сложилась новая ситуация и в *управлении образованием*. Раньше деятельность высших учебных заведений была строго регламентирована: унификация и стандартизация рассматривались как залог качества. Приказы, инструкции, проверки — не очень приятно, но зато привычно. Сейчас же установилась какая-то «подозрительная тишина». Как сказал один из тележурналистов: «Говорят, что Болонский процесс ходит по России, но его никто не видит. Может, он так и не дошел?».

Наверное, «дошел», поскольку мы все дружно обсуждаем наши проблемы «в свете» этого процесса. Осторожность вузов понятна: «инициатива наказуема»... С другой стороны, есть и боязнь так называемых «отрицательных результатов»: все-таки большинство из нас «родом» из другой страны, где на активах и собраниях принято было больше говорить об успехах. Один из проректоров довольно крупного университета откровенно признался: *«Сейчас лучше ничего не делать, чем сделать не совсем удачно»*.

Любопытно, что многие руководители вузов откровенно признаются: для плодотворной работы вузов им не хватает... централизованного управления со стороны Министерства. В России не совсем привычно использование такого понятия, как «академическая автономность вуза». «Делай так, как приказано, а следовательно, как все» — вот критерий успешности вуза. Согласно же Болонским рекомендациям, «автономность» — одна из составляющих качества образования. Это для нас ситуация новая.

Министерство науки и образования в привычном (традиционном) понимании изменилось и структурно, и функционально. Директор Департамента государственной политики в образовании Исаак Иосифович Калина на одной из встреч отметил: *«Министерство не дает четких ориентиров, и это так и должно быть. Профессиональное сообщество должно делать такие предложения, от которых Министерство не может отказаться. Министерство является транслятором мнения профессионального сообщества»* (выступление в РГПУ им. А. И. Герцена, 13 февраля 2006 года.).

А как быть с теми университетами, которые инициатируют новое в российской образовательной системе? И. И. Калина предлагает: *«Для этого есть два управленческих решения: либо “отрубить голову”, либо “дать полцарства”*. Значит, надо дать основной массе педагогических вузов лицензию только на бакалавриат и лишь продвинутым вузам — лицензию на

магистратуру». Если это решение будет принято, то оно, как представляется, будет направлено на постепенное «угасание» тех вузов, которым будет предоставлена возможность готовить «только» бакалавров. Магистратура — естественный переход на следующую ступень после бакалавриата, а не дополнительная ступень к аспирантуре. Беда в том, что до сих пор (почти 15 лет) не решен в России вопрос: кто такой бакалавр? Нужно ли его доучивать? Если доучивать, то как и сколько? А раз не определили статус бакалавра, стали готовить магистра на базе специалитета...

В последнее время изменилась ситуация в определении рейтинговой позиции вуза и его структурных подразделений. Главным показателем качества является «его величество» *количество*. Например, количество профессоров и доцентов, докторов и кандидатов входит в обязательный аккредитационный показатель вуза. А сколько нужно *ассистентов* для того, чтобы высшее образование стало качественным? Как показывает наш опыт, без ассистентов учебный процесс сегодня не организовать по-новому.

Другим важным показателем успешности вуза является количество изданных учебников и учебных пособий, и обязательно с грифом УМО или Министерства. Сейчас существует огромное количество печатной продукции для высшей школы, достаточно дорогой по стоимости. «Написание учебника — очень затратное дело», — так полагают многие наши зарубежные коллеги. Преподавателю, решившему написать учебник, нужно предоставить творческий отпуск, а затем еще и оплатить его труд. И зарубежные вузы предпочитают закупать литературу. Очень популярным сейчас является и использование единых учебников для вузов разных стран.

Наши учебные библиотеки порой по-прежнему выдают учебники многолетней давности. Почему? Нет других? Есть! Не заказывают преподаватели, потому что, с одной стороны, не успевают ознакомиться с новой литературой, а с другой, — использование нового учебника требует и некоторых изменений в программе дисциплины. Если проанализировать программы дисциплин, то они, как правило, ориентированы на того преподавателя, который читает эту дисциплину.

Быть может, каждой кафедре писать свои учебники? А много ли у нас людей, которые могут создавать учебно-методические пособия и учебники? Следует признать, что создание учебника — это другая профессия. Она требует особого видения учебного материала. У нас есть примеры блистательных лекторов, ученых, которые не пишут учебники и методические посо-

бия. Другое дело, что сейчас нужен так называемый раздаточный (диагностирующий) материал, от которого очень зависит то самое качество, к которому мы стремимся и о котором так много говорим. Но этот материал (для того, чтобы его «засчитали»), нужно издать... Какой же богатой должна быть страна, чтобы идти на траты, которые никому не нужны!

Думается, что *предложенные количественные критерии оценки рейтинга вуза давно уже не отвечают новым условиям функционирования вуза.*

В 2004 году Российский государственный педагогический университет на пяти факультетах начал эксперимент по введению нового учебного процесса в системе зачетных и балльно-рейтинговых единиц¹. Нам часто задают вопрос: *зачем вам это надо?* Казалось, вот уже 14 лет вуз реализует многоуровневую подготовку специалиста, востребованность выпускников была и остается высокой, мощная научно-исследовательская база позволяет вузу держать лидирующие позиции по количеству аспирантов и докторантов, огромный потенциал преподавательского состава... Так зачем ломать все, что сложилось, и начинать заново «строить» учебный процесс? А вдруг будет отрицательный результат?

Наш вузовский эксперимент нужен нам больше, чем европейским странам. Он показал, как непросто приживаются новые методики, новое понимание оценки учебной деятельности студента. Именно *деятельности*, а не только знаний по конкретной дисциплине. Опыт пока небольшой, но он уже дал главное: изменил во многом наше представление о преимуществах российского высшего образования. Вместе с тем следует признать: многое из того, что мы сейчас делаем, к Болонскому процессу прямого отношения не имеет.

Результатами первого этапа эксперимента явилось внедрение *нового инструментария* для осмысления и пересмотра устоявшихся принципов и методик высшей школы. Речь идет о внедрении *технологических карт* по дисциплинам, для научно-исследовательской работы, магистерской диссертации, научно-педагогических и научно-исследовательских практик. Нас убеждают, что введение технологических карт усредняет студента, его способности. Но на этом этапе нужно, чтобы наш «средний» студент был заинтересован по

10–12 часов в день проводить в вузе, в библиотеке, диагностическом классе, в лаборатории.

Каждый студент имеет свои задачи по освоению образовательной программы. С этой целью вместо зачетной книжки разработан и действует *индивидуальный план* студента.

Мы не будем перечислять все составляющие нового инструментария, который позволил осмыслить по-новому то, что казалось «вечным и самым правильным».

Главное в этом эксперименте — изменить отношение к преподавателю как «основному источнику знаний» и отношение к студенту как «аморфному субъекту образовательной деятельности».

Возникла необходимость создания новой информационно-образовательной среды, ориентированной на построение целостной научной картины (такова специфика современной науки). Однако «целое» нельзя «выбрать» в учебнике или в лекциях преподавателя. Его можно только *выстроить* на базе полученных знаний. А это предполагает новую организацию учебного процесса.

Идет сложная перестройка, переоценка многих звеньев образовательного процесса, которые уже давно перестали отвечать потребностям сегодняшнего дня. Результаты нужно оценивать очень осторожно: многое, что сейчас кажется положительным, может в дальнейшем не иметь этого эффекта, и наоборот.

Не менее важным на первом этапе оказалось *новое понимание научно-исследовательской работы студентов*, обучающихся в бакалавриате и магистратуре, как обязательной составляющей в оценке качества образовательных программ.

Разработаны *совместимые механизмы оценки качества* для расширения академической мобильности студентов (апробация 100-балльной системы оценки текущей аттестации и 10-балльной системы оценки промежуточной аттестации).

Болонский процесс следует рассматривать в «содержательной системе координат». Болонский процесс предполагает в дальнейшем унификацию принципов обучения и подготовки специалиста, но не унификацию содержания образовательных программ.

Безусловно, формальное участие российской образовательной системы в Болонском процессе не позволит преодолеть возникающий разрыв между требованиями к специалисту и реальными возможностями вузов. Но мы являемся сторонниками главной, на наш взгляд, позиции: не надо «консервировать» отставание, не надо «консервировать» ту систему, которая работала (пусть даже и успешно), но в другой стране, в другом

¹ См.: Магистратура и Болонский процесс: вузовский эксперимент: Научно-методическое пособие / Под ред. В. А. Козырева. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006.

государстве. Как и не надо копировать так называемое европейское образование. Но при этом следует принимать во внимание и то, что многие студенты (да и их родители тоже) мечтают учиться в зарубежных вузах. На вопрос «почему?» — отвечают: там труднее учиться и интереснее.

Российское высшее образование переживает трудный этап пересмотра своих устоявшихся принципов под влиянием новых инициатив европейских стран. В «зеркале» Болонского процесса отразилось все лучшее, что есть в нашем образовании, и то, что нуждается в изменении¹.

«Новое надобно созидать в поте лица, а старое само продолжает существовать и твердо держится на костылях привычки. Новое надобно исследовать; оно требует внутренней работы, пожертвований; старое принимается без анализа, оно готово — великое право в глазах людей; на новое смотрят с недоверием, потому что его черты юны, а к дряхлым чертам старого так привыкли, что они кажутся вечными» (А. И. Герцен).

¹ См.: Козырев В. А., Шубина Н. Л. Высшее образование в России в зеркале Болонского процесса: Научно-методическое пособие. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005.

А. А. Кобринский,
профессор кафедры новейшей русской литературы

БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: ЗАДАЧИ И РЕАЛЬНОСТЬ

Европейская модель мышления весьма жестко всегда была и остается привязанной к юридической процедуре. Хорошо известно, что на Западе любой новации, особенно в такой тонкой области, как образование, предшествует тщательнейшая юридическая экспертиза, затем следует подготовка и принятие целой серии законов и подзаконных актов — и лишь потом проект получает свое внедрение в жизнь.

В России все несколько по-иному. Поэтому, размышляя о проблемах внедрения в наш образовательный процесс элементов Болонской декларации (в чем РГПУ им. А. И. Герцена стал одним из пионеров среди российских университетов), волей-неволей наталкиваешься именно на юридические нестыковки. Замечательные идеи, связанные с вхождением России в единое образовательное пространство Европы, увы, у нас пытаются механически намазать на старую систему, как свежее масло на старый, засохший кусок хлеба. Вкусный, съедобный бутерброд от этого не возникнет.

Для начала нужны стимулы. Двухуровневая система «бакалавр—магистр» предполагает не только разницу в объеме образовательных программ, но и разницу сущностную. На Западе между В. А. и М. А. — дистанция весьма значительного размера. Конечно, первая степень есть первая степень, но уже М. А. там считается нормальной ученой степенью. Ph. D есть логическое продолжение этих двух степеней. И больше степеней уже нет.

В России до сих пор, по сути, никто не знает, что такое бакалавр. Сформулированное ранее в законодательстве понятие «базового высшего об-

разования» (бакалавриат) фактически утратило смысл. На сегодняшний день бакалавров не ждут нигде — ни в школе, ни на производстве, ни в фирмах, где требуются специалисты. Я уже не говорю о враче-бакалавре. Это прекрасно понимают студенты, которые стараются попасть в магистратуру, а не попав туда, идут на пятый курс. Это яркий пример несоответствия цели и средств. Студенты идут в магистратуру, потому что психологически ни они, ни работодатель не готовы признать бакалавров людьми с высшим образованием. Тогда как в магистратуру — по сути этого этапа подготовки — должны идти только те, кто хочет продолжать заниматься наукой.

Пятый курс после бакалавриата, разумеется, полный нонсенс, он является вынужденной заплаткой на российских юридических прорехах. Замечу, что грозные письма Министерства образования и науки о том, что бакалавры имеют право занимать любые должности, требующие высшего образования, тут не помогают — нужны серьезные изменения именно в законодательстве. Не случайно, к примеру, мы читаем периодически в информации западных фондов о грантах для российских граждан: если программа предусматривает наличие высшего образования, зачастую мелкими буквами добавляется: «бакалавриат не признается». Дело тут не в злобных поползновениях враждебных сил — просто наши западные коллеги точно улавливают наше же отношение к собственным правилам.

Дальше — вопрос об учебном процессе. Идея 100-балльной оценки витает в воздухе давно, советско-российские пять баллов лишь имитировали оценочные градации. Письменные экза-