

*Л. ГРЕБНЕВ, профессор МГУ
им. М.В. Ломоносова*

Умение читать, как известно, – одно из базовых в любой культуре, имеющей письменность. Часто ошибочно предполагается, что оно формируется уже в начальной школе и затем только используется. Одним из признаков умения читать в нашей школе, причем едва ли не важнейшим, является скорость чтения. При этом как-то в тени оказывается умение понимать прочитанное. Этот качественный параметр формируется гораздо дольше и, возможно, не имеет предела совершенствования. Тем не менее выпускники американских средних школ, собирающиеся поступать в вуз и сдающие для этого тест SAT, проходят проверку на навык «critical thinking» (critical reading), который как раз и проверяет умение читать качественно. У нас подобные проверки пока не проводятся, что оборачивается часто ошибками в, казалось бы, простых ситуациях.

Важность умения внимательно, вдумчиво читать тексты, особенно имеющие характер официальных документов, справедливо отмечают в статье «Болонский процесс – попытка конкуренции» В. Беляев и Г. Жабр¹. Отдавая должное авторам за внимание к действительно актуальной теме, их собственную статью, на мой взгляд, можно рассматривать как доказательство этого методом «от противного».

Уважаемые коллеги, как мне представляется, не поняли мою статью². Но во многом аналогично обстоит дело едва ли не со всеми текстами, к которым они обращаются в поисках ответов на вопросы о том, как следует трактовать Болонский процесс, что представляет собой система переводных зачетных единиц (ECTS), и т.п. Вообще-то эти вопросы далеко не новы, и ответы на них существуют. Однако многие в России, по-видимому, испытывают затруднения с

Умеем ли мы читать?*

их пониманием, что и заставляет еще раз вернуться к конкретным темам, поднятым в статье В. Беляева и Г. Жабрева. Что же мешает понимать их адекватно? На мой взгляд – некая априорная установка, состоящая в довольно распространенном у нас повышенном внимании к воле представителей одной, исполнительной, ветви государственной власти³.

Европейские министры, в том числе и министры образования, являются представителями именно этой власти, а не законодательной или судебной. В любом случае подписываемые министром документы действуют исключительно в пределах установленных ему полномочий. Если министрам или другим официальным лицам поручают подписание каких-либо договоров, имеющих силу государственных или межгосударственных, то такие документы становятся юридически значимыми только после их утверждения или ратификации на соответствующем уровне (в соответствии с конституцией).

Кроме того, европейские министры образования обладают различными полномочиями. В экономический по происхождению и целям Евросоюз входят далеко не все страны Европы, включившиеся в Болонский процесс. В рамках этого объединения полномочия национальных министров ограничены так называемой брюссельской «евро-бюрократией»: если есть одна валюта на всех и, следовательно, отсутствуют возможности национально-государственных монетарных политик, то неизбежны

* Автор выражает глубокую признательность В.И. Байденко, Я.А. Беккер, В.П. Попову и А.С. Фалиной за конструктивные замечания и предложения по предварительным версиям этого материала, но ответственность за его окончательную редакцию оставляет за собой.

согласования сопряженных с ними политик в области бюджетов в определении ключевых направлений их расходования. В частности, новые члены Евросоюза (бывшие ранее в составе СССР) уже испытывают вполне определенное давление по переходу на трехлетний цикл первой ступени высшего образования из соображений экономии средств, часть которых поступает из Брюсселя.

Но и в странах, с которых Евросоюз начинался (как Европейское объединение угля и стали), полномочия министров образования сильно различаются. В частности, в Германии высшее образование входит в сферу законодательной, финансовой и административной компетенции не центральной власти, а земель (субъектов Федерации). Весьма вероятно, что полномочия федерального уровня в области высшего образования в ближайшие годы будут практически полностью делегированы землям в связи с реформой германского федерализма⁴.

Во Франции полномочия министра образования в управлении высшей школой ограничены не территориально, как в Германии, а по отраслевому принципу. Это обстоятельство проявилось, например, когда уже после второй встречи министров образования в рамках Болонского процесса (Прага, 2001) европейское общество инженеров SEFI (*Societe europeene pour la formation des ingenieurs*) провело опрос по странам⁵. Оказалось, что во Франции за инженерное образование отвечает не министерство образования, а *Commission des Titres d'Ingenieurs*, причем наиболее престижные инженерные школы вообще не подчиняются министерству образования. К тому же принятый в них формат обучения (который условно можно назвать «2+3») исключает возможность перехода на модель, продекларированную в качестве «типовой» в Болонье. Ничего в принципе не изменилось во Франции и к моменту следующего (2004 г.) опроса⁶.

Инженерное образование остается в этой стране вне Болонского процесса. При

этом важно подчеркнуть, что выпускники инженерных вузов будут получать диплом, соответствующий второму, магистерскому уровню. Это именно то, за что выступают и наши инженерные вузы. Сейчас российская инженерная общественность удовлетворена тем, что, вроде бы, на моноуровневом формате оставляется некоторое количество инженерных специальностей, перечень которых будет утверждаться Правительством России. Мне представляется, что суть дела – в особой образовательной культуре наших лучших инженерных вузов, которая и является основой качества, все еще признаваемого в мире, а совсем не в перечне, оторванном от конкретных вузов и от быстро меняющейся потребности в специалистах в условиях современной экономики и соответствующего интенсивного обновления содержания высшего образования⁷.

Невозможно согласиться с тем, что Болонский процесс состоит в значительной мере в принятии межгосударственных соглашений, ведущих к созданию зоны европейского высшего образования⁸. Ни одного такого документа в рамках Болонского процесса подписано не было. Если же действительно внимательно читать пусть не все документы Болонского процесса, а только те, под которыми стоят подписи министров, то можно заметить, что внимание в них обращено прежде всего на то, что происходит «внизу», на уровне вузов и их взаимных связей, просто людей – студентов, преподавателей, сотрудников, а не «вверху» – на государственном и надгосударственном уровне.

Уже в самом первом болонском документе при упоминании подписанной за год до этого Сорбоннской декларации четырех министров образования акцентируется центральная роль университетов в развитии европейских культурных ценностей, а следом полностью называется университетская хартия – «*Magna Charta Universitatum*», подписанная также в Болонье ректорами за 11 лет до встречи в этом городе министров образования. В конце болонского документа наряду с университетами упоминаются,

хотя и без конкретных наименований, и «неправительственные европейские организации, компетентные в высшем образовании».

Через два года, в Праге, на первой же странице коммюнике уже называются вполне конкретные организации – Европейская ассоциация университетов и Ассоциация национальных союзов студентов, которые после Болонской встречи министров отреагировали на подписанную там декларацию довольно энергично и самостоятельно. Например, на встрече в Саламанке (2001 г.) более 300 ректоров европейских вузов, в частности одобрили положение: «Первые степени должны вести к возможной занятости на рынке труда или, *главным образом*, быть подготовительной ступенью для дальнейшего обучения на послестепенном уровне» (курсив мой. – Л.Г.). Министрам в Праге пришлось «принять во внимание» это и многое другое. Там же были созданы Группа содействия, состоящая из представителей всех стран-участниц Болонского процесса под руководством представителя одной из стран-членов Евросоюза, и Группа подготовки очередных встреч министров, включающая на паритетных началах представителей двух стран-членов Евросоюза и двух стран, не входящих в Союз. Группу содействия министры попросили упорядочивать семинары для проведения исследований по различным направлениям.

Еще через два года, в Берлине (2003 г.), были приняты уточнения к процедуре включения в Болонский процесс, открывшие эту возможность и для России (в частности, было снято требование участия в программах Европейского сообщества SOCRATES, LEONARDO DA VINCI). Вместо этого в качестве условия было названо участие в Европейском культурном соглашении (членство в Совете Европы), появилась группа по проведению мероприятий по реализации целей Болонской декларации, в которую были включены ведущие общественные организации Европы.

Наконец, в Бергене (2005 г.) в состав Группы по контролю с совещательным го-

лосом были включены Европейская ассоциация по обеспечению качества в высшем образовании (ENQA) и ряд других неправительственных организаций⁹. Там же министры приняли обязательство обеспечить вузам автономию и признали необходимость устойчивого финансирования вузов. Тем не менее эти вопросы были вновь подняты в Декларации Глазго (ЕАУ, 2005 г.) «Сильные университеты для сильной Европы», а один из ее разделов имеет название «Перефокусирование болонских реформ в середине процесса, разработанного на период до 2010 г.»

Помимо подчеркивания связей между устойчивым качеством, степенью автономии и объемами финансирования европейские университеты в этой декларации настойчиво проводят линию на сотрудничество всех заинтересованных сторон (студенчество, университеты, государственные власти), а также сотрудничество университетов¹⁰, а не на конкуренцию между ними. К теме конкуренции мы еще вернемся, она ведь заявлена авторами ключевой в Болонском процессе, что видно и из названия их статьи.

Здесь нет необходимости, да и возможности сколько-нибудь подробно цитировать Декларацию Глазго. (Было бы полезно опубликовать ее в журнале целиком!) Основная мысль, думается, и без этого просматривается отчетливо: решения министров – это еще далеко не все, из чего состоит Болонский процесс на самом деле.

Перейдем теперь к главной для авторов теме – конкуренции. Термин этот они не раз встречали в документах Болонского процесса, но воспринимают его по-своему: «Кстати, если уж цитировать документы, то следует отметить, что и в Пражском, и в Берлинском коммюнике слова *«необходимость повышения конкурентоспособности»* стоят впереди подтверждения министрами *«отношения к образованию как к общественному благу»*¹¹.

Очень характерная черта навыков чтения – обращать внимание не только на слова, но и на порядок слов, отыскивая в этом

главный смысл. При этом легко поддаться искушению манипулирования: например, подбирать такие тексты, где можно при желании вычитать то, что надо. Вот и здесь: если бы авторы отталкивались не от Пражского и Берлинского коммюнике, а от первоисточника – Болонской декларации, то результат бы был иным. В этой декларации термин «конкурентоспособность» появляется ровно в середине текста. Ему предшествуют обширные рассуждения о важности образования и образовательного сотрудничества в развитии и укреплении устойчивых, мирных и демократических обществ, объединении и обогащении европейского гражданства. Об увеличении конкурентоспособности европейской системы высшего образования говорится как о средстве, а не главной конечной цели. Но это можно заметить, если действительно вчитываться в тексты, а не приписывать им что-то свое. В первом же абзаце авторы заявляют: «Мы хотели бы обратить внимание на основное обстоятельство, инициировавшее Болонский процесс, которое осталось за рамками ведущейся полемики»¹². Что же это за «обстоятельство»? Конкуренция с США в борьбе за иностранных платных студентов¹³.

Конечно, конкуренция с США у Европы развивается по самым разным направлениям, в том числе и в сфере высшего образования, но ее содержанием является отнюдь не борьба за выручку от экспорта «образовательных услуг на мировом рынке высшего образования», от обучения иностранных студентов¹⁴.

На самом деле те 15–20 млрд. долларов, которые в США ежегодно оставляют иностранные студенты, составляют незначительную величину по сравнению с бюджетом Департамента образования США, превышающим 50 млрд. долларов. При этом к каждому 4 долларам, которые платит вузу иностранный студент, добавляется 1 доллар из кармана американского налогоплательщика. А в целом в американском образовании по всем его уровням и источникам

финансирования ежегодно оборачивается почти 1 триллион долларов.

Так что не доллары или евро главное, если говорить об иностранных студентах, а формирование элиты третьих стран, будущее мира. Если считать не «у.е.» денег, а реальные головы, то, учитывая заметно более низкие цены образовательных услуг в Европе, иностранных студентов здесь не меньше, чем в США. Причем учатся многие из них на тех же финансовых условиях, что и местные студенты, то есть в основном за счет государства. Расчет простой: получивший хорошее европейское образование либо станет частью элиты своей страны, дружески настроенным по отношению к той стране, в которой он получил высшее образование, либо останется в этой стране, если ему больше нигде эффективно применять это образование. При этом государственных расходов на его подготовку и социальное обеспечение требуется меньше, чем на отечественного специалиста.

Если говорить о мобильности, то в первую очередь европейцев беспокоит, и они этого не скрывают, утечка своих собственных умов в США. Поэтому в Берлинском коммюнике упоминается Европейское исследовательское пространство. Не скрывается и относительно слабая обеспеченность научным оборудованием европейских вузов по сравнению с американскими, особенно чувствительная на самых верхних этажах профессионального образования, соответствующих нашей аспирантуре. Причина этого не в особой проницательности руководителей американской системы высшего образования (таковых просто нет), а в историческом своеобразии экономического развития этой страны. Трудонедостаточность в экономике «страны иммигрантов» вела к повышенной оплате труда и, как следствие, к трудосберегающим технологиям, повышенной капиталовооруженности труда.

Это достаточно очевидно, а потому не является предметом «научного обсуждения» академической общественности. По-

этому звучащее как приговор безапелляционное завершение статьи: «система высшего образования, предлагаемая в рамках Болонского процесса, является “системой образования для бедных” и в ее теперешнем виде вряд ли сможет составить конкуренцию США по привлечению иностранных студентов в естественно-научные области обучения»¹⁵ - по крайней мере неуместно.

Нельзя признать удачными и комментарии авторов по Единой системе переводных зачетных единиц (кредитов) - ECTS¹⁶. Здесь они тоже как-то странно читают первоисточники. Вот как выглядит самое начало описания этой системы в материале, на который ссылается Т. Карран, чья статья¹⁷ легла в основу рассуждений авторов: «Успеваемость студента фиксируется в локальной/национальной системе оценок. Хорошей практикой является добавление оценок ECTS, особенно в случае переноса зачетных единиц. Шкала оценки студента в ECTS имеет статистическую основу»¹⁸. Следующая за этим операция Т. Карраном описывается так: «Составляется список всех успешно сдавших экзамен студентов, причем студенты располагаются в порядке убывания оценок. Затем этот список делится на пять групп: А - 10% лучших студентов; В - следующие 25%; С - следующие 30%; D - следующие 25%; Е - оставшиеся 10%»¹⁹. Нетрудно заметить, что это соответствует тому, что в статистике называется нормальным распределением.

Если исходить из первоисточника, то можно заметить две важные и в то же время проблематичные вещи: во-первых, для системы ECTS, как она исторически сложилась для нужд массовой академической мобильности студентов в масштабах Европы, исходными являются оценки, выставляемые в традиционных шкалах каждой страны, если не отдельного вуза (local/national grade), и без них она просто не может работать. Во-вторых, перераспределение (шкалирование) исходных оценок в вид, близкий к нормальному распределе-

нию, ограничен только множеством удовлетворительных оценок.

Понятно, что если в стране применяется четырехбалльная система, как у нас, из которых три – «положительные» оценки, то их просто не хватает для проведения операции шкалирования по пяти положительным оценкам. Было бы идеально, если бы локальные/национальные оценки были максимально мелкими, например 100-балльными или, на худой конец, 10-балльными. В эту сторону и начинают «мигрировать» внутривузовские системы выставления оценок в самых разных странах, в том числе и в России.

Проблема почти технического характера при этом возникает как раз из-за отсекания из шкалирования отрицательных оценок. Любое распределение характеристик однородного потока, близкое к нормальному («колоколообразному», если иметь в виду его графический вид), является таковым на всем множестве возможных значений. Если же часть значений отсекается, то появляется асимметрия, которая игнорируется предписанным в ECTS правилом шкалирования: «10-25-30-25-10» (то есть «колоколообразному» исключительно на множестве положительных оценок).

Но есть и в принципе неустраиваемая проблема, связанная с несводимостью друг к другу относительных оценок и абсолютных измерений. Чтобы всем было понятно, проще всего привести примеры из физкультуры и спорта. Нормативы ГТО или их современные аналоги, равно как и любые другие величины, поддающиеся измерению, позволяют разделять всех, кто проходит соответствующую проверку, на два подмножества: уложившихся в норматив (систему нормативов) и всех остальных. Если надо разделить людей по нескольким уровням, задача принципиально не меняется. Весь вопрос в том, насколько различаются нормативы разных уровней. В большом спорте есть стадия квалификационных (отборочных) этапов, когда отсеиваются те, кто еще «не дорос» до основных соревнований. При

этом используется либо единый абсолютный норматив измерительного типа (скажем, прыгать на высоту не менее 180 см), либо относительный норматив оценочного типа (например, последние трое из забега выбывают из дальнейших этапов).

Возвращаясь к образованию, нетрудно заметить, что для принятия решения о зачислении на время студентов из другой страны при условии, что все претенденты способны учиться (не имеют отрицательных оценок по локальным/национальным критериям), принимающей стороне важно знать, входит ли конкретный претендент в число лучших – верхние 10%, или он среднячок, или вообще где-то на грани исключения из вуза.

Строго говоря, ту же задачу решают все приемные комиссии и в наших вузах. Довольно часто, не зная заранее общего уровня поступающих, приемная комиссия сначала заслушивает первых абитуриентов, и только потом, как бы настроившись на ожидаемую середину, начинает ставить оценки. Похожие мотивы лежат и в практике выпускных испытаний, когда оценки выставляются комиссией только по окончании опроса всех студентов. Кстати, до последнего года аналогичная проблема была и у фигуристов: судьи часто скупались на высокие баллы первым выступающим, дабы оставить возможность маневра при принятии решений по оставшимся участникам.

Иными словами, смысл любой системы, рассчитанной на массовые потоки перехода из одного учебного заведения в другое, состоит в двух не всегда хорошо сочетаемых свойствах. *Первое*: оценка каждого потенциального выпускника/поступающего по абсолютной шкале оцениваемых качеств (в самом грубом приближении – может или не может учиться дальше). *Второе*: оценка каждого потенциального выпускника/поступающего по относительной шкале оцениваемых качеств, или отнесение его к той или иной группе успешности (если угодно – «элитности/неэлитности»), каж-

дая из которых имеет заданную долю в общей совокупности.

Нормирование, против которого так ополчились авторы, характерно как раз для второго типа оценивания. Рациональный смысл такой процедуры состоит в том, чтобы принимающие структуры имели представление об относительной силе претендента: входит ли он в число лучших в своей совокупности или нет. Такого типа информация крайне важна. Вуз не может не заполнить открывшихся вакансий приема, например, на первый курс. И его администрация вправе рассчитывать на то, что предъявляемые оценки тестирования показывают не только абсолютный, но и относительный уровень готовности в указанном выше смысле. Поэтому в самих США технологии тестирования предусматривают не только обособленное измерение успехов каждого тестируемого по определенному набору заданий, но и последующее шкалирование результатов, обеспечивающее как раз то, против чего выступают В. Беляев и Г. Жабрев. Да и в самих вузах, в том числе в Северной Америке, очень часто занимают подобными вещами.

Более того, письменные задания, слишком легко (или, наоборот, слишком трудно) выполняемые всеми, отбраковываются как не позволяющие дифференцировать тестируемых по разным относительным уровням. Результатом таких изменений контрольных заданий в случае однородного потока проверяемых, как нетрудно догадаться, будет приближение распределения выставяемых оценок к нормальному. Из этого, в свою очередь, вытекают два следствия, связанных с нарушением требования однородности потока. Первое, имеющее отношение в первую очередь к Европе: если со временем качество потоков улучшается (в вуз поступают более подготовленные абитуриенты или извне приходят более сильные студенты, например, в рамках обязательной академической мобильности), то это должно приводить к вымыванию из комплекта контрольно-измери-

тельных материалов (КИМ) менее сложных и прибавлению более сложных заданий. Тогда теряется идентичность КИМов во времени, не говоря уже о КИМах разных вузов.

Второе, имеющее отношение в первую очередь к России: гипотеза однородности потока студентов слабо коррелирует с нашими реалиями. Как известно, бесплатно по конкурсу у нас поступает уже менее половины студентов. Остальные полностью оплачивают свое обучение. Это значит, что весь контингент состоит из двух весьма различающихся подгрупп, порождающих так называемую бимодальность («двугорбость») распределения оценок. Как в таких случаях руководствоваться правилами работы с пакетами обработки данных, рассчитанных, часто «по умолчанию», на нормальное распределение ожидаемых результатов?

Абсолютно новый аспект в вопрос платности образования, в том числе высшего, вносит предложение о возможности на цели образования детей использовать часть единовременной выплаты при рождении второго ребенка, высказанное в Послании Президента России в 2006 г. Повышенная чувствительность авторов к теме «платных студентов» очень понятна именно в российском контексте. Ее бы стоило обсудить отдельно, привлекая в том числе и сопоставимый опыт других стран, особенно европейских, где традиционно почти полностью преобладало до последнего времени государственное финансирование высшего образования.

Вообще, вопросы финансирования так или иначе сказываются и на политике оценивания обучающихся на всех этапах контроля – текущего и итогового, и на политике принятия решений как об отчислении неуспевающих, так и возможности продолжения обучения на последующих уровнях.

Таким образом, проблема сочетания абсолютных измерений и относительных «нормируемых» оценок – это совершенно реальная проблема, а не «глупость»²⁰. В той

мере, в какой ECTS была сконструирована под массовые переходы из вуза в вуз (миллионы ежегодно), она не могла не отражать необходимости структурировать потоки в нормативном ключе. И тогда она могла выступать только как дополнение к стандартным, но весьма разнообразным национальным системам абсолютного оценивания.

В отличие от проблем перехода/перевода в рамках академической мобильности, где на первом плане стоит относительная оценка: «кто лучше», в обычном процессе обучения важно оценивать не относительные достоинства/недостатки отдельных индивидов, а их личное, персональное продвижение к искомому результату – успешному освоению всей программы обучения, накоплению соответствующих знаний, развитию общих и специальных компетенций.

Именно поэтому с постановкой задачи перевода ECTS в накопительную систему становятся явными все минусы простого нормирования. Это проблема, не имеющая в высшей школе столь же очевидных решений, как те, что уже опробованы на материале общей средней школы в той же Америке²¹. Именно поэтому американские университеты, как правило, не принимают со стороны обучающихся на промежуточные годы обучения, хотя всячески приветствуют межвузовскую мобильность при переходе с одного уровня на другой. У европейских вузов задача сложнее. Узкие рамки рынка труда специалистов высшей квалификации каждой отдельной страны по многим массовым специальностям (хотя и не по всем) заставляют зачастую искусственно перемещать молодежь еще в процессе освоения ею высшего образования. При этом качество, понимаемое в предельно узком смысле – как чисто профессиональная подготовка, может понижаться, но зато повышается готовность к последующей мобильности непосредственно на рынке труда.

Как известно, пространственная мобильность рабочей силы в США гораздо

выше, чем в Европе, что составляет очень большое конкурентное преимущество этой страны. Во многом причина все та же: «страна иммигрантов». Россия значительно отличается и от США, и от Европы по взаимодействию культур, по трудовым традициям. Это – одна из важных причин, по которым конкуренцию в высшем образовании следует рассматривать инструментально, как одно из средств наряду с другими. Конкуренция должна быть достаточной для достижения конечных целей, но не самоцелью, что бы по этому поводу ни говорили те или иные отечественные чиновники.

Сказанным выше не исчерпывается список вопросов к авторам в связи с поднятой ими проблемой, имеющей судьбоносное значение: умение читать/понимать/думать (я бы добавил – и писать). Но и сказанного, надеюсь, достаточно, чтобы почувствовать важность этого умения всем нам, представителям российского академического сообщества. Причем не только нам, но и нашим детям, нашей подрастающей смене.

Международные сопоставления последних лет показывают, что из самой читающей страны в мире мы превратились в страну людей, плохо умеющих понимать прочитанное. Об этом, в частности, свидетельствуют хорошо известные в нашей стране данные международного исследования PISA²² о развитии навыков чтения у пятнадцатилетних школьников 32 индустриально развитых стран (2000 г.). Наша страна оказалась в замыкающей пятерке рядом с Мексикой, Бразилией²³.

Это гораздо опаснее, чем может показаться на первый взгляд, поскольку чревато непредсказуемыми последствиями для страны. Причем не только для ее развития, но и для выживания в постоянно усложняющихся условиях.

Начав статью ссылкой на опыт американской средней школы, точнее частных структур, оценивающих готовность к продолжению обучения в высшей школе, хотелось бы в завершение обратить внимание

на специфику асимметричного ответа Департамента образования США на события 11 сентября 2001 г.

Во избежание расширения социальной базы терроризма на территории США, то есть в интересах стратегической безопасности страны на длительную перспективу, этим органом государственной власти был принят Стратегический план на 2002–2007 гг. под названием «No child left behind», что можно перевести как «Ни один ребенок не оставлен без внимания». В соответствии с этим планом каждый школьник с 3-го по 8-й класс должен проходить оценивание, по итогам которого решается отнюдь не его судьба, а судьба соответствующей школы. Если в течение трех лет подряд в школе наблюдается устойчивое расхождение результатов оценивания по признакам групп риска (менее обеспеченные, не белые, не здоровые), то родители имеют право перевести своих детей в другое учебное заведение, а само оно может рассчитывать на помощь властей в исправлении создавшейся ситуации. Оценивание проводится только по математике и чтению.

Что же касается содержательных вопросов Болонского процесса, хотелось бы в заключение повторить несколько довольно простых тезисов. Во-первых, политическую волю министров образования ни в коем случае нельзя интерпретировать как однозначно трактуемые юридические обязательства к исполнению по принципу «Пусть Рим падет, но закон восторжествует». Эта общая установка постоянно присутствует в обсуждениях практических вопросов взаимодействия вузов различных стран Европы между собой на двусторонней и многосторонней основе.

Во-вторых, конкуренция в современном мире очень тесно, можно сказать неразрывно, переплетается с сотрудничеством, и было бы большой ошибкой делать чрезмерный или тем более исключительный упор на одном из этих аспектов взаимодействия экономически автономных субъектов на любом уровне: отдельных вузов, стран, регионов.

В-третьих, читать, причем очень внимательно, а еще лучше - обсуждать, а потом и применять в собственной практике надо не только документы, подписанные министрами образования, но и многочисленные материалы семинаров, аналитических докладов, среди которых наибольшим авторитетом, пожалуй, пользуются ставшие традиционными «Тенденции...» Сибиллы Рай-херт и Кристиан Таух («Trends...») ²⁴. Доступны сейчас и сайты всех общественных организаций, которые упоминались выше. Особого внимания заслуживает Бухарестская Декларация по этическим ценностям и принципам высшего образования в Европейском регионе (Бухарест, 2-5 сентября 2004 г.). Я бы предложил редакции журнала организовать ее предметное обсуждение на своих страницах. Это, как представляется, поможет нам с большим успехом понимать самих себя и друг друга, а также наших коллег в Европе, в мире.

Примечания

¹ *Беляев В., Жабрев Г.* Болонский процесс - попытка конкуренции // Высшее образование в России. - 2006. - №4. См., например: «Прежде всего скажем несколько слов о терминологии и использовании первоисточников, так как опыт дискуссии показывает, что эти два момента довольно часто являются источником недоразумений» (с. 33). И еще: «Приходится, к сожалению, столь подробно цитировать по первоисточникам документы Болонского процесса, поскольку, похоже, большинство участников дискуссии читали эти документы только в чьем-то изложении» (с. 34).

² *Гребнев Л.* «Анти-Болонья»: позиция или поза? // Высшее образование в России. - 2005. - № 9. Сначала мне приписали то, чего я не говорил и не мог сказать, затем неадекватным цитированием исказили мысль о степени юридической обязательности документов, подписываемых министрами образования Европы, и, наконец, неверно интерпретировали упоминание Шенгенской зоны в связи с академической мобильностью.

³ Чтобы не быть голословным, цитирую их статью: «Подчеркнем, что в тексте Болонской декларации сказано: *«Мы обязуемся достичь этих целей в рамках наших полномочий...»*. В коммюнике встречи европейских министров, отвечающих за высшее образование (Прага, 19 мая 2001 г.), снова отмечено: *«Министры вновь подтвердили свое обязательство по учреждению зоны европейского высшего образования к 2010 году»* (жирный курсив мой. -Л.Г.)» (с. 33).

⁴ Schavan A. Neuer Federalismus bringt Plus für die Hochschulen. Bund und Länder beschließen letzten Rahmenplan für Hochschulbau // Pressemitteilung 054/2006. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBWF). 07.04.2006. - <http://www.bmbf.de/press/1766.php>

⁵ www.ntb.ch/SEFI/Bologna/survey.pdf

⁶ www.ntb.ch/SEFI/Bologna/survey_7_04.pdf

⁷ Отмечу попутно, что понятие «перечень специальностей (направлений)» полностью отсутствует в нормативных документах, например, одной из самых авторитетных в мире аккредитационных структур - ABET (Accreditation Board for Engineering and Technology, Inc). Это совершенно не мешает ей работать исключительно эффективно во всем мире, в том числе уже и в России. Как показывает мировой опыт, проблема такого «перечня» - абсолютно надуманная, проистекающая из ложного представления о том, что именно надо «стандартизировать», «фиксировать», «проверить». Уже поэтому нас никто не будет «строить», заставлять делать то, что мы сами будем считать противоречащим нашим национальным интересам.

⁸ «Для реализации цели и задач Болонской декларации необходимо принятие ряда *межправительственных* соглашений типа Лиссабонской конвенции 1997 г. ... Именно принятие соответствующих *государственных* законодательных актов и *межгосударственных* соглашений, ведущих к созданию зоны европейского высшего образования, *следует называть* Болонским процессом» (весь курсив мой.- Л.Г.). (*Беляев В., Жабрев Г.* Указ. соч., с. 34). Отмечу попутно, что упомянутая конвенция (О признании в Европе квалификаций высшего образования) - отнюдь не «межправительственное соглашение».

- ⁹ Членами Группы по контролю с совещательным голосом являются Совет Европы, Национальные союзы студентов Европы (ESIB), Панъевропейская структура «Education International» (EI), Европейская ассоциация по обеспечению качества в высшем образовании (ENQA), Европейская ассоциация университетов (EUA), Европейская ассоциация высших учебных заведений (EURASHE), Европейский центр высшего образования (UNESCO-CEPES) и Европейский союз конфедераций промышленников и предпринимателей (UNICE).
- ¹⁰ «Межуниверситетское сотрудничество продолжает оставаться важнейшей характеристикой чертой европейских университетов и приобретает все большую значимость в условиях глобализации и нарастающей конкуренции». (http://www.eua.be/eua/jsp/en/uploadGLASGOWdeclaration_FINAL_RU.1116942273164.pdf).
- ¹¹ *Беляев В., Жабрев Г.* Указ. соч., с. 35.
- ¹² *Беляев В., Жабрев Г.* Указ. соч., с. 33.
- ¹³ «Если же говорить по существу, то Болонский процесс инициирован в первую очередь отнюдь не стремлением *правительств* западноевропейских стран поднять качественный уровень высшего образования в своих странах... Главенствующее место... занимает желание *руководителей высшего образования* ведущих стран ЕС получить систему, способную конкурировать с системой высшего образования США в привлечении *зарубежных* студентов на *платное* образование... Именно поэтому во всех документах фигурирует термин «конкуренция», хотя дипломатично не расшифровывается: с кем собираются конкурировать» (*Беляев В., Жабрев Г.* Указ. соч., с. 34).
- ¹⁴ Кстати, будет уместным здесь привести еще одно положение Декларации Глазго: «Университеты разрабатывают различные подходы и методы для решения вопросов глобальной конкуренции, при сохранении своей приверженности принципам социального согласия и доступности образования. Диверсификация и нарастающая конкуренция уравновешиваются сотрудничеством между образовательными учреждениями на основе общей приверженности качеству».
- ¹⁵ *Беляев В., Жабрев Г.* Указ. соч., с. 41.
- ¹⁶ «В отношении третьей задачи – «внедрение системы кредитов по типу ECTS», поставленной в Болонской декларации, хотелось бы высказаться подробнее, так как создается впечатление, что большинство участников дискуссии опять-таки не знакомы с первоисточниками» (с. 35).
- ¹⁷ *Карран Т.* Достижение Болонского единства: насколько корректны оценки ECTS? // Высшее образование в Европе. – 2004. – Т. XXIX. – № 3. – http://www.aha.ru/~moscow64/educational_book
- ¹⁸ ECTS – European Credit Transfer and Accumulation System. (http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/index_en.html).
- ¹⁹ *Карран Т.* Указ. соч.
- ²⁰ «Самое неприятное (если не сказать глупое) в ECTS – то, что это нормированная система оценок. Это означает, что после сдачи экзамена всей группой (лекционным потоком) отбираются только студенты, сдавшие экзамен, и их ответы располагаются по степени ухудшения. 10% верхних ответов оцениваются оценкой А, следующие 25% – оценкой В, следующие 30% – оценкой С, следующие 25% – оценкой D и наконец 10% оставшихся – оценкой Е. Подобное процентное соотношение – часть системы ECTS. Очевидно, что в случае устного экзамена (а таких в наших вузах подавляющее большинство), особенно если принимают экзамен несколько преподавателей, простановка оценок по этой системе весьма проблематична, если вообще возможна» (*Беляев В., Жабрев Г.* Указ. соч., с. 36).
- «В Caltech и MIT используется понятие учебных единиц (не кредиты!), ничего общего с благоглупостями нормировки ECTS не имеющее» (*Беляев В., Жабрев Г.* Указ. соч., с. 39).
- ²¹ С той же проблемой столкнулись наши попытки использовать ЕГЭ (Единый государственный экзамен) для двух совершенно разных целей: создания банка данных для рационализации принятия решений о приеме на послешкольное обучение в соответствующих учебных заведениях, прежде всего в вузах (относительные оценки возможностей абитуриентов), и создание банка данных для анализа работы системы общего образования (абсолютные измерения качества учебных

заведений и локальных систем управления ими). Разные цели, разные типы управленческих решений (не говоря уже о том, что принимаются они совершенно разными субъектами) требуют различных средств снятия первичной информации вроде бы с одних и тех же «объектов» – учеников средней школы.

Поэтому попытки выстроить единую «накопительно-переводную» систему ECTS можно оценить как не вполне продуманные в самом своем основании.

²² PISA – Programme for International Student Assessment – международная программа оценки знаний и умений школьников (<http://www.pisa.oecd.org>).

²³ «Согласно философии PISA, именно компетентность чтения является базовой способностью для самостоятельного обучения и для полноценного участия в жизни современной информационной цивилизации. Исследования также говорят в пользу этой гипотезы: оказалось, что даже для усваивания или развития математических способностей компетентность чтения является базисной... Чем отличается компетентность чтения от просто умения читать? Под ком-

петентностью чтения PISA подразумевает: 1) способность понимать тексты различного рода в их высказываниях, намерениях и формальной структуре; 2) приводить их в связь с более широким жизненным контекстом; 3) быть в состоянии использовать тексты для различных целей в соответствии с предметом; 4) вычленять из текста нужную информацию в соответствии с заданной целью...» (Чем измеряется эффективность школы // Первое сентября. – 2003. – № 2. – <http://ps.1september.ru/>).

К слову сказать, в Федеральной программе развития образования на 2006–2010 гг. предусмотрено использование результатов международных исследований, подобных «PISA», в качестве индикативных при оценке качества образования в России. ²⁴ Trends and Learning Structures in Higher Education: Report reflecting Bologna process between the Ministerial meetings in Prague in 2001 and Berlin, 2003 by Sybille Reichert and Christian Tauch. См. также их: Trends IV: European Universities Implementing Bologna, 2005.

В. ИМ АКАЕВ, доцент

реальность: проектно-

Педагогическая

Пермский областной ИПКРО

КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД

Учитель массовой школы редко обсуждает педагогические проблемы, идеи, результаты осмысления опыта даже со своими собственными коллегами, не говоря уже об ученых, управленцах и других субъектах образования. Можно выделить следующие наиболее существенные признаки коммуникативной изоляции учителя.

1. Высокая степень автономности учителя при реализации его непосредственной деятельности – обучения детей. В рамках существующей темпоральной структуры педагогической деятельности основную

часть рабочего времени учитель проводит один на один со своими учениками, вне профессионального общения. В учительской на перемене он отдыхает, на педагогических советах воспринимает указания руководства, на методических объединениях играет в ритуальную языковую игру генерализирующей педагогики. (Об этом свидетельствуют многочисленные темы методической работы, например: «Активные формы обучения и их роль в повышении мотивации учащихся на уроках естественно-математического цикла».)