



Л.А. Вербицкая, В.Б. Касевич

О МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: СЕГОДНЯШНИЕ ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНЫЕ РЕШЕНИЯ

Процесс претворения в жизнь программы модернизации российского образования обнаруживает некоторые признаки «усталости». Возникает знакомая по историческим прецедентам и чреватая нежелательными последствиями ситуация «недореформированности»: когда реформа не доводится до своего логического конца, система не только не переходит в желаемое состояние, но, наоборот, в итоге может быть отброшена на рубежи, существенно уступающие по своим качественным параметрам состоянию дореформенному. Представляется совершенно необходимым внести большую определенность в планы развития российской образовательной системы, в особенности с учетом принципов Болонского процесса, и приступить к систематической реализации этих планов. В настоящей статье предложены варианты решения наиболее обсуждаемых проблем в области российского высшего образования. Разумеется, эти решения предполагают более детальную проработку и, вероятно, модификацию.

Проблема «Перечня специальностей и направлений подготовки высшего профессионального образования»

Этот документ отнюдь не носит формальный характер. По нему определяют, быть или не быть в вузах страны той или иной конкретной образовательной программе. Потребности науки, национальной экономики, культуры становятся все более разнообразными, множатся мульти- и междисциплинарные специальности (направления). Теоретически все они должны быть охвачены «Перечнем...», который в силу этого приобретает характер принципиально открытого, бесконечного множества. В то же время Министерство образования и науки Российской Федерации, УМО, Координационные



Л.А. Вербицкая, В.Б. Касевич
О модернизации российской высшей школы: сегодняшние проблемы и возможные решения

советы, Межведомственный экспертный совет сопротивляются безграничному разбуханию «Перечня...», справедливо полагая, что его безбрежность делает систему неуправляемой.

Но неограниченность, открытость «Перечня...» есть прямое следствие реализации замысла, положенного в его основу. Он и задуман для того, чтобы ни одна образовательная программа, реализуемая вузами страны, не оставалась им не охваченной. Поскольку процесс появления новых программ бесконечен, потенциально бесконечен и «Перечень...».

Выход из этого тупика, как представляется, можно найти в том, чтобы лишить «Перечень...» его *регулирующих* функций. Специальности (направления) кажется целесообразным утверждать в соответствии с принципом, который сегодня действует при введении новых специализаций в магистратуре: они вводятся решением Ученого совета вуза, и данная информация в *уведомительном* порядке доводится до УМО и министерства.

Разумеется, контраргументом может служить следующее соображение: министерство и аффилированные с ним структуры (УМО и др.) представляют интересы государства. Если государству не нужна данная специальность, государство и не будет ее финансировать; включение в «Перечень...» — основание для финансирования образовательной программы. Однако, во-первых, сегодня государство не выполняет в полной мере своих обязательств по финансированию вузов. Во-вторых, востребованность программы определяется наличием абитуриентов, которые хотят эту программу изучать: если таковых нет, то и вуз не станет упорствовать в ее сохранении. В-третьих, наконец, при регулятивном использовании «Перечня...» вместо принципа *автономии* вуза реализуется принцип *патернализма* со стороны государства, что плохо согласуется с Великой хартией университетов и Болонской декларацией.

«Перечень...» удобен тем, что он позволяет и управленцам, и работодателям легче ориентироваться в море образовательных программ. Но для этого, думается, достаточно обозначения нескольких десятков широких сфер, сужение которых — задача Приложения к диплому по модели ЮНЕСКО: соответствующие пункты Приложения как раз и призваны дать потенциальному работодателю достаточно внятную информацию о функциональной предназначенности выпускника — обладателя диплома.

Изменение подхода к «Перечню...» и еще более — изменение его структуры повлекут за собой необходимость пересмотра системы УМО, Координационных советов и других структур, от обсуждения чего мы воздержимся.



Система квалификаций

Стоит упомянуть, что терминология здесь не вполне устоялась. Мы имеем в виду не разные названия того же уровня (bachelor в англоязычных странах, licéncie во франкоязычных и т.п.): имеется в виду, что само понятие квалификации имеет узкое и широкое прочтение. Узкое мы встречаем там, где квалификация практически приравнивается к уровню и степени. Мы говорим при этом: квалификация — бакалавр, магистр. При широком прочтении уровень — лишь часть квалификации, а квалификация в целом определяется набором характеристик, которые обычно имеют следующий вид:

- нагрузка (workload);
- уровень (level);
- достигнутые результаты (learning outcomes);
- компетенции (competences);
- профиль (profile).

В настоящей статье мы будем использовать термин «квалификация» в узком смысле.

На сегодняшний день российская система высшего образования предусматривает, как известно, три квалификации: бакалавр, специалист, магистр. Причем две последние рассматриваются как принадлежащие одному уровню. В то же время считается возможным поступление после получения диплома специалиста в магистратуру (на бюджетное место), хотя, согласно действующему законодательству, образование данного уровня может быть получено за счет государственного бюджета лишь единожды.

Квалификация «дипломированный специалист» не имеет соответствий в тех странах, которые используют многоступенчатую систему образования, не предусмотрена она Болонской декларацией и иными документами Болонского процесса. Неудивительно, что в последнее время появился целый ряд предложений, в разной степени оформленных, цель которых — привести систему российского высшего образования в большее соответствие с принципами Болонского процесса. Следует подчеркнуть: дело не просто в том, что необходимо выполнять обязательства, вытекающие из самого факта подписания Болонской декларации; еще важнее то, что мы сами заинтересованы в придании российской системе стройности и прозрачности, понятности и эффективности. Схема «бакалавриат–магистратура» во многом отвечает этим требованиям. Ее эффективность обусловлена тем, что бакалавриат дает широкую и в то же время достаточно фундаментальную подготовку, чтобы выпускник мог и начать трудовую деятельность, будучи востребован рынком труда, и продолжить образование в магистратуре. Бакалавр — это альтернатива узкому специалисту, подготовка которого (полученная за счет



Л.А. Вербицкая, В.Б. Касевич

О модернизации российской высшей школы: сегодняшние проблемы и возможные решения

значительных затрат временных и иных ресурсов) быстро утрачивает адекватность в условиях стремительного устаревания знаний; магистр — это восстановление возможности получить, на качественно новом уровне, высококлассного профессионала, нацеленного на решение достаточно специализированных задач, обычно наукоемкого характера. Если бакалавриат — это отвечающая принципу массовости «кузница кадров», то магистратура — «малосерийное производство», вплоть до «штучного».

Рассмотрим основные из известных на сегодня моделей переустройства российского высшего образования, циркулирующих в академическом сообществе. Большинство из них до сих пор не получило отражения в публикациях (что явно ненормально), поэтому нам придется обойтись без упоминания имен авторов соответствующих концепций.

Одно из предложений, доведенных до стадии законопроекта, предполагает введение бакалавриата в качестве обязательного первого уровня высшего образования. Если после бакалавриата обладатель диплома бакалавра обнаруживает желание и возможность (способности) продолжить свое образование (а не выходить на рынок труда), то ему предлагается выбор двух образовательных траекторий: дополнительные год-два обучения с присвоением квалификации «специалист» — либо два дополнительных года с присвоением квалификации «магистр». Достоинства этого проекта — в том, что двухступенчатая система становится универсальной; тем самым с содержательной точки зрения используются ее плюсы, а с формальной имеет место сближение отечественной системы с западноевропейскими, которые следуют принципам Болонского процесса. Недостаток указанной модели — сохранение квалификации «специалист», что производит впечатление не столько принципиальной позиции, сколько уступки тем консерваторам, точка зрения которых описывается формулой «наше образование — лучшее в мире, а лучшее менять — только портить». Удержание квалификации «специалист» делает систему без надобности усложненной, а также непрозрачной для западных коллег ввиду, как уже сказано, отсутствия аналогов в системах, ориентированных на Болонский процесс.

Соответственно лучше поддержать предложение (содержащееся в том же законопроекте), которое исходит из необходимости определить срок, когда будет прекращен прием на программы «специалитета» (предположительно 2007 год). Именно по этому пути шли и идут наши коллеги в западноевропейских странах, которые, подобно России, до недавних пор использовали моноуровневую систему, аналогичную отечественному «специалитету». Так, Норвегия



прекратила прием на моноуровневые программы в 2003 году, Финляндия сделает это в августе 2005 года, Германия — в 2006 году; примеры можно было бы умножить. Масштабы России осложняют задачу, но вряд ли изменяют ее принципиальное содержание. Еще одно предложение, появившееся недавно, — ввести *систему* моделей бакалавриата: академический, общий и инженерный бакалавриат. Модели академического (исследовательского) и инженерного бакалавриата, по-видимому, не требуют разъяснений (на начальном этапе проработки моделей); под общим бакалавриатом, как можно понять, имеется в виду самая широкая программа по типу В.А. и В.Sc¹. Существенное практическое различие между тремя типами бакалавриата заключается в том, что только для академического бакалавриата предусматривается возможность непосредственного продолжения образования в магистратуре. Два других типа бакалавриата предполагают наличие определенного стажа работы по специальности (или службы в армии) в качестве условия допуска к конкурсным испытаниям для поступления в магистратуру. Единственный аргумент, выдвигающийся в качестве обоснования такого решения, заключается в том, что после выполнения 3–4-летней программы обучающийся еще не может определиться относительно своего будущего в профессиональном плане — для этого он должен поработать (или послужить). Этот аргумент не кажется убедительным — особенно в отсутствие каких бы то ни было социологических и социально-психологических исследований на эту тему.

К некоторым другим предлагаемым моделям, прежде всего связанным с возможностью частичного сохранения моноуровневого высшего образования, мы еще вернемся. Пока же сформулируем кратко и схематически некоторые наши предложения относительно системы квалификаций для российского высшего образования.

Представляется целесообразным в Законе о высшем и послевузовском профессиональном образовании, равно как и в Законе об образовании, оставить два цикла (две ступени, два уровня; оставляем пока в стороне незаконченное высшее) — бакалавриат и магистратуру. Сроки надо указывать по тексту Болонской декларации, т.е. «не менее трех лет» и «не менее одного года» соответственно. Дальнейшая регламентация может осуществляться за счет нормативов финансирования. Так, ведущие вузы (исходим из того, что таковые скоро появятся) получают финансирование из расчета шести лет: четырехлетний бакалавриат плюс возможность для всех

¹ В.А. — степень бакалавра в области гуманитарных наук.
В.Sc. — степень бакалавра в области естественных наук.



выпускников-бакалавров продолжить обучение в двухгодичной магистратуре. Финансирование, в принципе, может быть и выше при наличии значительного количества претендентов на магистратуру из числа бакалавров, окончивших другие вузы. Эти же нормативы распространяются на программы, которые либо вообще остаются в стороне от системы «бакалавриат–магистратура» (лечебное дело и т.п.), либо получают лицензию на моноуровневое обучение, непосредственно ведущее к получению степени (квалификации) магистра (отдельные инженерные специальности), см. об этом ниже. Вузы, не принадлежащие к ведущим, но обладающие лицензией на магистратуру, получили бы в этой системе финансирование из расчета пяти лет, что обеспечило бы четырехлетний бакалавриат плюс возможность обучения магистрантов в объеме 50% от выпуска бакалавров. (Это процентное соотношение — предмет дальнейшего изучения и обсуждения. Но в любом случае придется заметно повысить требования к лицензированию магистратуры.) Остальные вузы получили бы финансирование из расчета четырех лет обучения, т.е. готовили бы *только* бакалавров. Едва ли многочисленные вузы с трехлетним бакалавриатом (если таковые вообще будут) могут финансироваться по фактической продолжительности реализации программы, т.е. из расчета трех лет. Разумеется, негосударственные вузы (вузы, не финансируемые государством или местными властями) вольны в рамках принятых нормативов вводить свои сроки реализации программ.

Вообще пора осознать, что срок обучения — это категория скорее экономическая, связанная с объемом финансирования, нежели содержательная. Отчасти на продолжительность обучения влияет и используемая методика преподавания: в зависимости от ее совершенства/несовершенства срок может сокращаться/удлиняться. Содержательная характеристика программы определяется не столько сроком обучения, сколько запланированными и реально получаемыми результатами. Эти результаты — требуемые для профессиональной деятельности компетенции: общие (инструментальные, межличностные, системные) и специальные (ср. так называемые «дублинские дескрипторы», которые не могут быть предметом обсуждения в настоящей статье, для этого нужна отдельная работа). Когда определены образовательные модули, освоение которых обеспечивает овладение соответствующими компетенциями, объем программы может быть оценен в терминах зачетных единиц (кредитов, академических единиц). Известно, что в западноевропейской практике объем программы бакалавриата — это 180–240, а магистратуры — 90–120 кредитов (в среднем по 60



кредитов в год). Согласованная методика оценки курсов, модулей, программ в терминах зачетных единиц (кредитов) делает возможным использование этого показателя как для обеспечения академической мобильности (трансферная функция), так и для продолжения образования на разных уровнях (кумулятивная, или накопительная, функция зачетных единиц). Для использования соответствующей системы имеется к настоящему времени солидная база. Это, прежде всего, результаты почти двадцатилетней работы Европейской комиссии, различных рабочих групп по методике определения компетенций и привязки их к оценке образовательных программ в терминах зачетных единиц.

Вернемся к вопросу о разных типах бакалавриата, с одной стороны, и о приемлемости моноуровневого образования — с другой. Представляется, что смысл разделения разных типов бакалавриата (академический, инженерный и т.п.) лежит скорее в области прагматики: такого рода классификация, отраженная в соответствующих документах, вероятно, облегчит для работодателя и широкой общественности «навигацию» в пространстве признаков, предусмотренных для Приложения к диплому моделью ЮНЕСКО. В принципе же можно было бы ограничиться указанием квалификации — «бакалавр», «магистр», все уточнения и расшифровки оставив Приложению. Впрочем, имеет определенный смысл и введение в бакалавриат *специализации* по типу «бакалавр биологии в области X».

Сложнее обстоит дело с моноуровневым образованием. И здесь подчеркнем, что речь должна идти в первую очередь не о сроках обучения, а о типе программы, которую, как полагают специалисты, невозможно разделить на самостоятельные уровни без существенного ущерба для качества подготовки обучающихся. Болонская декларация предусматривает — в виде исключения — такой вариант образовательной программы, которая ведет непосредственно к получению степени (квалификации) магистра без промежуточной ступени бакалавриата. Это может относиться, с одной стороны, к творческим вузам, с другой — к некоторым инженерным специальностям (оставляем в стороне медицинские специальности, которые, возможно, вообще стоят вне общей системы).

Может быть, в целях определенной гомогенизации системы, равно как и стимулирования мотивации обучающихся, следует предусмотреть и такой вариант: вуз, использующий моноуровневую программу, присваивает квалификации как магистра, так и бакалавра — *в зависимости от успешности освоения программы*. Например, выпускная квалификационная работа и/или проект оцениваются по 100-балльной системе: набравшие 85–100 баллов получают



Л.А. Вербицкая, В.Б. Касевич

О модернизации российской высшей школы: сегодняшние проблемы и возможные решения

диплом магистра, набравшие 70–85 — диплом бакалавра (цифры, разумеется, произвольные). Можно сказать, что это расточительно — учить бакалавров по магистерской программе, но, во-первых, таких вузов должно быть относительно немного, во-вторых, трудно предположить, что все выпускники реально обладают одинаковым — «магистерским» — уровнем подготовки. Не следует недооценивать и мотивационный аспект, упомянутый выше.

Разработка образовательных стандартов и программ

Ключевая роль в определении содержания образования принадлежит в отечественной системе, как известно, государственным стандартам высшего профессионального образования (ГОС ВПО). Болонские принципы не оперируют понятием стандарта в нашем смысле этого термина. Более того, можно сказать, что такое понимание стандартов чуждо «духу Болоньи» и чаще всего воспринимается как нарушение принципа автономии вузов. Можно сказать также, что принципы Болонского процесса предполагают максимальную формальную стандартизацию (одинаковую методику подсчета кредитов, о чем упоминалось выше, универсальное Приложение к диплому и т.п.) при поощрении содержательного разнообразия. На последнем стоит остановиться несколько подробнее. Как соотносится российская концепция государственного стандарта ВПО с поощрением содержательного разнообразия образовательных программ? Начать нужно с самого понятия стандарта. Стандарт в БСЭ определяется как «нормативно-технический документ по *стандартизации*, устанавливающий комплекс норм, правил, требований к объекту стандартизации и утвержденный компетентным органом». Там же приводится определение стандартизации, принадлежащее ISO, которое гласит: «Стандартизация — установление и применение правил с целью упорядочения деятельности в определенной области на пользу и при участии всех заинтересованных сторон, в частности, для достижения всеобщей максимальной экономии при соблюдении функциональных условий и требований техники безопасности». Хотя эти две статьи связаны перекрестными ссылками, нетрудно заметить, что понятие стандарта толкуется советским автором, а понятие стандартизации — его западным коллегой. При толковании *стандарта* виден упор на контроль, требования, а при толковании *стандартизации* — упор на пользу всех заинтересованных сторон, содействие им и т.п. На что больше ориентированы наши, российские, образовательные стандарты? Отвлекаясь от специфики образовательной сферы, где, конечно, само понятие стандарта с неизбежностью претерпевает определенные изменения, можно сказать, что в них — в используемых нами ГОС ВПО —



представлены оба акцента: здесь есть и установка на контроль, требования, и, по крайней мере в принципе, на «участие всех заинтересованных сторон» — поскольку стандарты в значительной степени представляют собой плод творчества УМО, а УМО есть профессиональная корпорация, пекущаяся, предположительно, о пользе своих членов.

Многое зависит от того, как понимается роль УМО — этого, без преувеличений, важнейшего звена системы (пусть и преимущественно в идеале). В типовом положении об УМО (которое явно нуждается в обновлении) УМО трактуется как «государственно-общественная организация». Все юристы согласно утверждают, что такой гибрид, не представленный, кстати, за пределами образовательных нормативных актов, нежизнеспособен, а точнее, просто невозможен: организации бывают либо государственные, либо общественные. Межеумочность статуса УМО ведет к тому, что, с одной стороны, это некий прообраз профессиональной корпорации, цеховой гильдии, а с другой — это административный приводной ремень от министерства к вузам (УМО утверждается приказом министерства, министерство дает поручения УМО и спрашивает за их невыполнение и т.д., и т.п.).

Но даже если мы «очистим» УМО от не вполне органичных для него административных функций (связанных как с «верхами», так и с «низами»), его роль по отношению к образовательным стандартам не будет абсолютно ясной. Можно считать, что нужная модель специалиста (в широком смысле слова) формируется вообще вне вуза и вузовских организаций — она определяется другой профессиональной корпорацией, другой гильдией, той, что отражает интересы потребителей, работодателей. Именно они лучше всех знают, какие специалисты им нужны, и диктуют свои условия. Но это, вероятно, тоже крайность. Дело в том, что вуз — хранитель *фундаментальных ценностей*. Вуз, с одной стороны, поддерживает традиции, жизненно важные для общества, а с другой — ученые вуза владеют знанием и пониманием тенденций развития науки, общества. Это дает им возможность видеть перспективу, понимать, какие специалисты, возможно, еще не нужны сегодня, но будут нужны завтра. Поэтому оптимальное решение вопроса об общих очертаниях стандарта — это, по-видимому, обращение к сотрудничеству УМО с работодателями. Совместными усилиями эти две корпорации (хотя, конечно, *все* работодатели не представляют собой *одной* корпорации) способны определить модель специалиста, который востребован на рынке труда и одновременно может воспроизводить и развивать жизненно важные для общества традиции.



Сегодняшние промышленные корпорации в ряде случаев уже берут дело подготовки специалистов в свои руки, создавая собственные корпоративные университеты, как, например, Университет корпорации «Моторола». Но, по всей вероятности, самые дальновидные из них избирают уже существующие университеты с традицией, с репутацией в качестве своей базы и объединяют тем самым плюсы обычных и корпоративных университетов.

Но что — зададим следующий вопрос — определяет содержание стандарта? Существующий сегодня перечень дидактических единиц, наполняющий стандарт, в определенной степени его «засушивает», делает его чересчур жестким. И здесь, при решении более конкретного вопроса, нужно идти, как представляется, *от модели выпускника*. Функция специалиста — быть «решателем» проблем определенного типа и круга. Система таких проблем и должна определять содержание стандарта. Здесь уместен определенный минимализм, упор на долговременное, мало меняющееся, стабильное, фундаментальное. Все остальное должно быть отдано «на откуп» вузу и даже еще ниже — преподавателю и студенту.

Иными словами, сейчас реальное содержание ГОС ВПО — это очень подробное (не всегда хорошо структурированное) изложение того, *чему* нужно учить специалиста (дидактические единицы), но сведения о поставленных задачах, о том, что должно быть «на выходе», какими знаниями, умениями, навыками должен обладать выпускник, весьма скупы. Еще меньше в ГОС ВПО информации о том, каким образом можно узнать, насколько запланированные задачи выполнены. Здесь мы вступаем в область, связанную с проблемой обеспечения качества, которую, конечно же, нужно рассматривать отдельно: ведь всякая модернизация, реформа образования полезна в той мере, в какой она повышает качество подготовки специалиста. Полагаем, что акценты в содержании ГОС ВПО должны быть радикально смещены: именно нужная модель специалиста и способы оценки уровня подготовки должны доминировать в ГОС ВПО. Кроме того, стандарты должны включать в себя ресурсные *условия*, необходимые для реализации должного уровня качества. Поэтому нужна новая концепция ГОС ВПО. Соответственно не следует спешить с переходом к разработке стандартов третьего поколения.

Новая концепция ГОС ВПО необходима еще и потому, что образовательные стандарты нужно привести в соответствие с пониманием стандартов, которое положено в основу Федерального Закона о техническом регулировании, принятого Государственной думой два года тому назад. Этот закон фактически ликвидирует трактовку ГОСТов, нарушение которых приравнивалось к наруше-



нию закона. Вместо этого выделяются *регламенты* — главным образом связанные со сферой обеспечения безопасности жизнедеятельности, государственной безопасности, и *стандарты*, которые производители *добровольно* устанавливают для себя и гарантируют их соблюдение.

Укрепившись в таком понимании стандарта, мы могли бы, возможно, предложить некоторый позитивный опыт нашим западным коллегам (мы говорим о позитивном опыте, поскольку полагаем, что далеко не все в существующей практике работы со стандартами и по стандартам нужно отвергнуть — речь должна идти скорее о новой расстановке акцентов). В Западной Европе, как уже говорилось, нет стандартов в нашем понимании. Подход, в сущности, очень прост и основан на общих принципах рыночной экономики: если вы «недодали» своему студенту, он будет неконкурентоспособным, а из этого следует, что очень скоро неконкурентоспособными окажетесь вы сами. Но ведь это метод проб и ошибок, он ломает судьбы, и если можно смягчить эти процессы за счет разумного регулирования, то почему этого не сделать? Именно эти социальные функции могут выполнять реформированные образовательные стандарты. Если сильным, ведущим вузам они, возможно, вообще не нужны (такие вузы сами для себя могут устанавливать стандарты и следить за их реализацией), то для «средних» вузов стандарты будут служить внешним стимулом, индикатором того, чего они должны достичь, чтобы получить аккредитацию. Наиболее эффективной аккредитацией, заметим, со временем должна стать аккредитация профессиональными корпорациями, их ассоциациями и агентствами — или, во всяком случае, при самом активном участии объединений профессионалов.

Соотношение
общего и специ-
ального образо-
вания в вузе

Российское высшее образование, в отличие от образования большинства других стран, именуется «профессиональным». Однако более 20% от учебного времени в вузах приходится на *общие* (главным образом, гуманитарные и социально-экономические (ГСЭ)) дисциплины. С одной стороны, широкая подготовка с включением мировоззренческих курсов — ценнейшая отечественная традиция, от нее нельзя отказываться. Более того, повсеместное введение бакалавриата (программы которого пока охватывают лишь незначительное число студентов — чуть больше 3%) — это по замыслу своему введение такого типа высшего образования, в котором, среди прочего, повышен удельный вес общего образования. А общее образование представлено прежде всего именно блоком дисциплин ГСЭ. Данные дисциплины, если они адекватно преподаются, будут



Л.А. Вербицкая, В.Б. Касевич
О модернизации российской высшей школы: сегодняшние проблемы и возможные решения

творческую энергию, предупреждают однобокость подготовки специалистов. Если статистика говорит, что лишь в 30–50% случаев выпускники работают по специальности, полученной в вузе, то, может быть, это и есть свидетельство достаточно хорошей общей подготовки, которая позволяет легко переквалифицироваться?

С другой стороны, из-за большого объема дисциплин ГСЭ страдают дисциплины специализации, возникает перегрузка студентов, уменьшается возможность реализовать совместные программы с западными вузами в силу значительной разницы в учебных планах.

Вероятно, необходимо более тщательно разработать вопрос об объеме и содержании цикла ГСЭ. Во-первых, в перспективе следует рассчитывать на перемещение центра тяжести изучения иностранного языка в школу (с высвобождением соответствующего объема часов в вузе). Это могло бы касаться не только иностранного языка. Имеющийся международный опыт дает примеры достаточно глубокого освоения общих дисциплин до вуза. Так, во Франции ученики выпускного класса гимназии, ориентирующиеся на гуманитарную подготовку, восемь часов в неделю изучают философию. Во-вторых, вряд ли есть необходимость фактически дублировать такие преподающиеся в школе курсы, как «отечественная история». В-третьих, для повышения эффективности курсов ГСЭ, возможно, следовало бы ввести практику, при которой определенный объем программы в терминах кредитов, выделяемых на цикл ГСЭ, «выставлялся бы на тендер»: кафедры, отвечающие за ГСЭ, в рамках такого объема предлагали бы основной программе (факультету) свои курсы, а руководство основной программы (или факультета) отбирало бы наиболее подходящий, с точки зрения содержания и объема, набор ГСЭ-курсов. Необходимо также более смело идти на повышение удельного веса самостоятельной работы студентов. Уже сейчас можно представить себе такую ситуацию, когда до сведения студентов доводятся требования, касающиеся, например, уровня владения иностранным языком по завершении соответствующей программы. *Как* студент добьется достижения заданного уровня — это, собственно, его дело. Дело вуза — обеспечить возможность занятий иностранным языком отчасти в рамках учебного расписания, отчасти — за его рамками, в виде факультатива. Но студент волен приобретать необходимые навыки и умения на курсах, самостоятельно и т.д.

Еще один резерв, способствующий перераспределению содержания блока ГСЭ между разными формами обучения, — это широкое распространение сети подготовительных отделений (во всяком случае, при крупных вузах). Сейчас, к сожалению, наблюдает-



Л.А. Вербицкая, В.Б. Касевич
О модернизации российской высшей школы: сегодняшние проблемы и возможные решения

ся прямо противоположная тенденция — свертывание работы подготовительных отделений. На самом же деле они могли бы внести значительный вклад в разгрузку программы первых курсов, отчасти за счет перенесения в программу подготовительных отделений части содержания блока ГСЭ.

Вместе взятые, все эти меры позволили бы, сохранив в неприкосновенности ядро блока ГСЭ, вводить соответствующие дисциплины в подготовку специалиста более экономно — и одновременно, думается, более эффективно.

Соотношение высшего и среднего (общего) образования

По существующим на сегодняшний день правилам вступительные экзамены в вуз не должны включать материал, выходящий за рамки программы средней школы. Переход на Единый государственный экзамен (ЕГЭ) приведет к стопроцентному соблюдению этого правила. Вместе с тем, хорошо известно, что реально существует значительный зазор между школьной подготовкой и требованиями вуза. Отсюда широкого распространения репетиторства (берем его «белый» вариант — не связанный с завуалированной взяткой за поступление в вуз). Уменьшить зазор между средней и высшей школой можно за счет двух мер: а) значительно более широкого развития системы подготовительных отделений при вузах, о чем уже говорилось в предыдущем разделе статьи (при эффективной работе подготовительных отделений в их работе найдут свое место и нынешние репетиторы); б) сближения преподавания в выпускных профильных классах с программой первого курса соответствующих вузовских направлений подготовки (что одновременно разгрузит программу первого курса, которая сейчас в большинстве случаев перегружена).

Соотношение высшего и среднего специального образования

Это самостоятельная сложная проблема. Пока можно ограничиться следующими предварительными положениями. Во-первых, не следует допускать, чтобы колледжи и другие средние специальные учебные заведения претендовали на реализацию программ бакалавриата. Во-вторых, плодотворным представляется формирование университетских комплексов, когда ссуз-колледж включается в состав университета, их программы согласовываются, а выпускники колледжа (их часть) на определенных условиях (и используя накопленные кредиты) могут продолжать образование, получая в итоге диплом университета.

Как уже было сказано вначале, мы постарались затронуть в своей статье *наиболее обсуждаемые* в образовательном сообществе проблемы, решение которых предложено здесь в дискуссионном порядке и без «прорисовки деталей».