УДК 74
ББК 378

DOI:10.33065/2307-1052-2020-2-32-24-40

Балльно-рейтинговая система и «менеджмент качества» в историко-социальном контексте

Зорин Александр Николаевич,

доктор исторических наук, профессор кафедры философии и культурологии, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. Автор критически осмысливает опыт практического применения в университетском образовании балльно-рейтинговой системы (БРС) как одной из составляющих «методики системы менеджмента качества» (МСМК). Оцениваются предназначение БРС, её реальный потенциал, положительные и отрицательные последствия введения. Особенностью избранной автором аналитической перспективы является обращение к социально-политической обусловленности проблемы. Рассматривая предысторию присоединения России к «Болонскому процессу», автор доказывает, что балльно-рейтинговая система лишена корней в отечественной образовательной традиции, а «система менеджмента качества» представляет собой тупиковый путь.

Ключевые слова: балльно-рейтинговая система, менеджмент качества, университетское образование, положение педагога высшей школы, история российского образования, Болонский процесс, евроинтеграция.

Rating System and “Quality Management” in Historical and Social Context

Zorin Aleksandr N.,

Doctor of Historical Sciences, Professor, Department of Philosophy and Cultural Studies, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The author critically comprehends the application of a rating system in university education. It is regarded as one of the components of the “quality management system methodology”. The purpose of a rating system, its real potential, positive and negative consequences of the introduction are evaluated in the article. The feature of the analytical perspective chosen by the author is an appeal to the social and political conditionality of the problem. Considering the background of Russia’s joining the Bologna Process, the author proves that the rating system is rooted in the Russian educational tradition, and the “quality management system” is a dead end for Euro-mimic neocolonialism.

Keywords: rating system, quality management, university education, position of a university tutor, history of Russian education, Bologna process, European integration.

С формальной точки зрения, балльно-рейтинговая система (БРС) заявлена как педагогическое средство, призванное обеспечить (1) регулярность оценивания успехов студента в учёбе в течение учебного семестра, (2) сопоставимость оценивания и (3) более детальную дифференциацию контингента обучаемых по успеваемости, в сравнении с привычными для отечественного преподавателя системами – бинарной («зачёт» – «незачёт») или четырёхбалльной («неудовлетворительно», «удовлетворительно», «хорошо», «отлично», соотносённые с цифрами от 2 до 5).

Любая шкала оценивания, сама по себе, не является ни плохой и не хорошей, это условность и предмет конвенций. В средней школе ученику могут и *единицу* в журнал поставить, исходя из предположения о моральном воздействии этой *единицы*. Но содержательного отличия *единица* и *двойка* иметь не будут, они за гранью успеваемости; ученик, получивший *единицу*, остаётся «двоечником». Такое же моральное воздействие на школьников призваны оказать нестандартные отметки – «пять с минусом», «четыре с плюсом» и проч. Долгие годы до введения БРС вузовская и школьная педагогическая практика вполне обходилась четырьмя градациями оценивания (от двух до пяти), к ней привыкли. Приуменьшать значение традиции (опыта нескольких поколений педагогов и учащихся) не следует.

Балльно-рейтинговая система принесла с собой требование к преподавателю оценивать учебную деятельность в градациях не просто больших, а кратно больших (8, 10, 12, 24, 32, 64 балла), что не может не иметь следствий. Как известно, в любой работе заданная степень детализации и точности определяет стоимость этой работы и требуемое на выполнение работы время. Нет принципиальной разницы в том, чтобы поставить обучаемому за ответ 4 балла из пяти возможных или 43 балла из 50 возможных, но если рабочее время, которое педагог может уделить одному учащемуся, не увеличивается, система, предполагающая оценивание с точностью до 1 балла из 12-ти, или даже 1 балла из 64-х, неизбежно будет приобретать профанирующий характер. На практике всё ещё хуже, чем в теории, потому что выделяемое на проверку и оценивание знаний студентов рабочее время в некоторых случаях сокращается. Например, в 2018/19 уч. г. за принятие зачёта с точностью 1/32 в нагрузку преподавателя УлГПУ писалось около 5 минут за каждого студента, за экзамен с точностью 1/64 – 10 минут, то есть меньше советских норм оценивания, которые исходили из 4-х градаций и точности 1/4.

В тех вузах, где используется БРС, объём преподавания любой дисциплины при учебном планировании определяется в так называемых «зачётных единицах» («кредитах»). Каждая «зачётная единица» включает строго определённое количество учебных часов, которые должен отработать студент в виде (1) лекций (согласно образовательному стандарту – не более 40% аудиторных занятий), (2) практических или (3) лабораторных занятий (не менее 60% аудиторных занятий), (4) творческих заданий (выполняются студентом в порядке самостоятельной работы, и в *нагрузку* преподавателя не входят), (5) мероприятий контроля (зачёт, экзамен, контрольная работа). Любой вид учебной работы по дисциплине в рамках перечисленных форм (в зависимости от количества и качества) оценивается в баллах. Сколько баллов и за какую работу получает студент, какими критериями руководствуется преподаватель в оценивании учебной работы, детально расписывается в локальных нормативных актах вуза и в разрабатываемых на их основе рабочих программах учебных дисциплин. При объёме курса в одну *зачётную единицу* студент может набрать максимум 100 баллов, две *единицы* – 200 баллов, три – 300 баллов и т.д. В локальных нормативных актах прописаны минимальные пороговые значения (в баллах), достижение которых позволяет считать студента успешно

освоившим курс с заявленными *компетенциями* и *индикаторами* их достижения.

Посредством всей МСМК и БРС, как её составляющей, в первую очередь, формируется колоссальный объём документации, в десятки раз превосходящий «бумажно-бюрократическую» продукцию советских вузов. Документация подотчётна, и обслуживание всевозрастающего документооборота постепенно становится главным смыслом деятельности деканатов, кафедр и других структурных подразделений университетов. Одни только *рабочие программы учебных дисциплин*, которые теперь оформляются для каждого направления подготовки отдельно, создают каждому преподавателю служебную обязанность по компилированию на компьютере порядка 500 – 900 страниц ежегодно, и это не предел. Бывает, что всё сделанное приходится переделывать по 2 – 3 раза в год.

Следующей странностью «эффективного менеджмента» является так называемое самообследование, когда посредине учебного года вузу положено задаваться вопросом, а кто это у нас тут работает, и чем они тут все занимаются? По кафедрам рассылаются строгие бумаги с категорическим требованием собирать сведения о самих себе и своей текущей работе (!). Все эти сведения давным-давно есть в отделе кадров и в отчётной документации кафедр. Тем не менее, начинается переписывание одних и тех же данных в новые электронные формы с последующей пересылкой по административной вертикали. Такого рода *garbage information flows* составляют значительную часть деятельности любого российского вуза. Причём, чем глубже в провинцию и дальше от реальной науки, тем объёмнее и «эффективнее» *менеджмент качества*.

При помощи *менеджмента* в последние два десятилетия оказались серьёзно изменены: (1) структура учебного процесса, (2) отчётность, (3) внутренний документооборот образовательных учреждений, (4) круг служебных обязанностей преподавателя, (5) качественные характеристики преподавательской деятельности, (6) роль и значение административных структур, (7) стиль отношений в педагогических коллективах, (8) нормы педагогической этики. Всё это в комплексе просто не может не иметь серьёзных социальных последствий, особенно, в долгосрочной перспективе. Столь же очевидно, что последствия несложно было просчитать ещё до начала реформ. Поэтому обсуждать БРС необходимо не только в учебно-методическом, но и в общественно-политическом аспекте, что позволит определиться с причинно-следственными связями и понять далеко не случайный характер рассматриваемого явления.

Подобно многим другим новациям последних лет, балльно-рейтинговая система (БРС) лишена корней в отечественной образовательной традиции и сформулирована далеко за пределами российской высшей школы. Основная причина её (БРС) внедрения – желание профильной бюрократии достичь сходства российской системы образования с системами США и Западной Европы. К сожалению, сходство предполагается чисто внешним, формальным. В современных странах Запада тонкая дифференциация обучаемых имеет некоторую видимую логику. Она находит себе подкрепление в сложной структуре занятости населения *постиндустриальных* обществ, в особом значении интеллектуального и высокоинтеллектуального труда, подпитывается спросом работодателей на выпускников с высокими рейтингами, открывает для тех, кто лучше учится, возможности опережающего карьерного роста, приоритетного выбора престижных рабочих мест, с привлекательными условиями и более высокой оплатой труда. Европейское и американское образование, – вместе со всей системой общественных отношений, – меняется не в лучшую сторону, но рейтингование студентов пока ещё остаётся работающим компонентом многоуровневых социальных фильтров и лифтов. В России БРС в полном объёме не востребована ни образовательной практикой, ни рынком труда, и представляет собой,

пусть не лишённую некоторого потенциала, но в целом искусственную конструкцию.

Балльно-рейтинговая система – результат «присоединения» России (в 2003 г.) к так называемому «Болонскому процессу», целью которого объявлено создание единого «европейского пространства» высшего образования. Широкая распространённость принципа «the end justifies the means» делает необходимым в разговоре о БРС сказать хотя бы несколько слов о перспективах самой «евроинтеграции» (в кавычках и никак иначе).

Первое, что привлекает внимание в «европейском пространстве», – его география. Болонский процесс стартовал в 1999 г., а уже в 2010 году «европейское пространство» вышло на границы Центральной Азии, – к Болонской декларации присоединился Казахстан. Подобная «гибкость понятий» не удивительна, ибо Болонская система – явление специфическое, «присоединение» к ней означает не взаимное признание, не цивилизационный диалог и столь воспеваемый в других случаях мультикультурализм, а упразднение одних образовательных моделей в пользу других, безотносительно их гуманитарной и даже рыночной ценности.

Так, Болонская декларация гласит: «Жизнеспособность и эффективность любой цивилизации обусловлены привлекательностью, которая её¹ культура имеет **для других** стран. **Мы** должны быть уверены, что **европейская система высшего образования** приобретает **всемирный** уровень притяжения, соответствующий **нашим экстраординарным** культурным и научным традициям» [The Bologna Declaration 1999].

Нет смысла задаваться вопросом, кто эти «мы» с «экстраординарными культурными традициями». Достаточно предположения, что не Казахстан. Сама же претензия на «экстраординарность» требует развёрнутого комментария, поскольку реальное происхождение европейских учреждений за планами выйти на «всемирный уровень» как-то теряется. Университетская система Европы в истоках восходит к правлению императора (с 1155 г.) Священной Римской империи Фридриха Барбароссы, а если начинать от медицинских и правовых школ на территории современной Италии (Равенна, Падуя, Болонья, Салерно), может быть углублена ещё на век или полтора. Кельтская и германская Европа «экстраординарные» культурно-образовательные традиции выработала не сама, а получила по наследству от античности, главным образом в результате Римских завоеваний и последующих *романизации* и *христианизации*. После культурного подъёма VIII – XI вв. («Каролингское...» и «Оттоновское возрождение»), широкой *рецепции римского права* и усилившегося спроса на знание, в зоне *западно-римского христианского влияния* началось распространение университетской системы. Закономерно, «универсальным учёным языком» Европы много столетий оставался *латинский язык*. В социальном плане университеты представляли собой корпорации обучающихся и обучаемых, находящиеся под покровительством одной из *универсальных властей* позднего европейского средневековья – римского Папы или императора. Через **латинизированное христианство** современная Европа приобщилась к еврейской духовной образованности, которую, таким образом, тоже не сама выработала, а восприняла в готовом виде. Ментальность европейцев, понимание своего места в мировой истории явились компиляцией идей еврейской Библии с идеями античной средиземноморской культуры. В XI – XII вв. на европейский интеллектуальный класс оказала влияние арабская учёность (в частности с ней связан особый интерес к Аристотелю). В эпоху так называемого «Возрождения» наука европейских стран продолжила активное заимствование из ближневосточных источников, причём уже не обязательно согласующихся с христианскими воззрениями.

1. Здесь и далее выделено мною.

И так далее. Как всякая развитая культура, европейская культура синтетична и не принадлежит никакому одному народу, не принадлежит и тем демографическим популяциям, которые проживают сегодня на территории географической Европы. Они в лучшем случае обслуживают эту культурную традицию, но не они были её создателями. Тем удивительнее, что неполиткорректный тезис о чьей-то «экстраординарности» попал на страницы международного документа и собирает подписантов.

Основным практическим плюсом Болонской системы принято считать «преодоление препятствий <...> свободному передвижению» учащейся молодёжи и уже получивших образование людей интеллектуальных профессий. Для этого, как утверждают адепты евроунификации, необходимо, чтобы уровни высшего образования во всех странах были максимально сходными, а выдаваемые по результатам обучения научные степени – легко сопоставимыми. Тогда будет обеспечена высокая мобильность как студентов, так и преподавателей вузов, усилится обмен опытом и знаниями в разных сферах, разовьются культурные связи. Например, российские граждане, получившие образование в Европе, смогут вернуться со своим европейским дипломом работать в Россию, и не будут испытывать проблем с нострификацией, а россияне, дипломированные на Родине, при желании получают возможность столь же свободно работать по профилю подготовки или продолжать обучение на Западе [см., например: Пискунова 2020]. Заявления приверженцев «Болонской системы» на темы свободы перемещения и конвергенции образовательных систем звучат порой столь оптимистично, что вызывают обоснованные сомнения в их искренности, и не только.

Любая система образования до некоторой степени **национальна и консервативна**, даже когда строится по чужим образцам. Кто-то идёт первым, остальные следуют примеру. Так, Парижская богословская школа и Болонская правовая школа послужили образцами при организации высших учебных заведений в других землях. Реформация и последующее разрушение Священной Римской империи усилили разобщённость университетов и сообщили им национальный колорит. Упадок образования вынуждал обращаться к опыту соседей. Та же Франция, на территории которой начиналось университетское движение, после революции XVIII в. вынуждена была заимствовать опыт бурно прогрессирующих германских университетов, хотя они проигрывали по возрасту (с XIV в.) и строгости английским. И так далее.

Российское высшее и среднее образование – чисто европейское по своему происхождению, и в этом смысле России **ничего** заимствовать, всё давно позаимствовано. Академическая и университетская система Российской империи созданы в XVIII – начале XIX столетия преимущественно по германским образцам, но при этом высшая школа не стала механической копией германской, решала задачи своей страны, а не задачи Германии, была вплоть до революции 1917 г. полностью открытой для полезного иностранного опыта, но не гналась за модными европейскими поветриями.

Реформа образования всегда связана с большими рисками для государства и общественной стабильности. Крупные российские правоведы конца XIX в. со знанием дела рекомендовали заниматься подобными реформами в самую последнюю очередь, когда всё уже настолько хорошо, что и заняться больше нечем. Выдающийся юрист, профессор Московского университета Борис Николаевич Чичерин писал: «Из всех отраслей государственного управления народное просвещение есть то, которое требует наибольшей последовательности, **осторожности и умения**. <...> . В этой области <...> **менее всего допустимы радикальные перевороты**» [Чичерин 1900].

Среди заинтересованных переворотами лиц достаточно любителей представить

любую критику российских образовательных реформ уделом заскорузлых ретроградов, ненавистников цивилизации, националистов-изоляционистов, сторонников прозябания в медвежьем углу, и вообще – людей нехороших, цепляющихся за отжившие свой век формы и догмы.

Надуманность этого шаблона очевидна при первом же обращении к фактам, и в качестве яркого примера укажем учёного, телеведущего и общественного деятеля Сергея Петровича Капицу (1928 – 2012), который не считал нужным скрывать возмущения тем, что творится в сфере образования. На обитателя «медвежьего угла» Сергей Петрович не похож – родился в Кембридже, где его отец, знаменитый учёный Пётр Леонидович Капица был близким сотрудником «крестного отца» ядерной физики Эрнеста Резерфорда. Европейскую жизнь Сергей Петрович знал и ценил, состоял членом элитарных структур глобального «гражданского общества», таких как, например, *Римский клуб* (наряду с другими знаковыми фигурами российской науки и политики – Е. М. Примаковым, Д. М. Гвишиани, М. С. Горбачёвым, А. А. Логуновым, В. А. Садовничим и др.). В силу статуса, С. П. Капица был разносторонне информированным человеком, политической наивностью, свойственной исследователям, слишком погружённым в профессиональные проблемы, не страдал. Достаточно вспомнить его работу над ангажированной *Римским клубом* проблемой демографического «перенаселения». В то же время англоязычный и европеизированный гражданин мира С. П. Капица решительно отвергал российскую образовательную реформу. Когда Правительство постановило выделить 12 миллионов рублей на квартиры «для молодых учёных», – а в то же самое время ремонт одной квартиры прокурора обошёлся 20 миллионов, – С. П. Капица устроил публичный скандал, заявив: «Если вы и дальше будете продолжать такую политику, то получите страну дураков. Вам будет проще этой страной править, но будущего у такой страны нет» [Сергей Капица 2009].

В наше время возражать против свободы перемещения интеллекта, научных и образовательных технологий нет ни малейших оснований. Мир, разумеется, станет лучше, если будет более свободным и открытым, более дружелюбным и менее насильственным по отношению к отдельному человеку, а вот принудительная, осуществляемая административными методами унификация ничем осчастливить человечество не сможет.

По сравнению с «нулевыми» годами, когда Россия включалась в Болонский процесс, внешнеполитическая ситуация наших дней серьёзно изменилась. Казавшиеся безоблачными отношения с американскими и европейскими партнёрами обострились практически до уровня Холодной войны. Запад не признал присоединение Крыма, в очередной раз объявил Россию «империей зла», установил режим торгово-экономических санкций. Новые реальности столь желанного «многополярного» мира побудили не только отдельные общественные движения, но и высшую российскую власть задуматься как об упущенных перспективах «взаимовыгодного сотрудничества» (последовательной сдачи позиций), так и об оправданности той цены, какая уже заплачена за неодолимое желание стать ближе к **фетишизируемой** (по выражению Ф. И. Тютчева) *цивилизации*. В последние годы можно было видеть ряд шагов, направленных на укрепление государственного суверенитета, купирование угроз внешнего воздействия, сохранения традиционных сфер российского влияния, обеспечения гарантированной самодостаточности. К сожалению, эти шаги были окрашены тем же, столь типичным для постсоветской России *конфликтом интересов* по всей цепочке исполнения принятых решений.

За драматическими событиями кризиса «COVID-19», нагляднее некуда показавшими миру, что настежь открытые границы – это не всегда хорошо, затерялось другое довольно

значимое событие текущего учебного года – заседание совета по русскому языку, проведённое 5 ноября 2019 г. в Кремле Президентом России В. В. Путиным. В ходе заседания разговор затронул подготовку педагогических кадров, и как реакция на странные нормативы распределения бюджетных и внебюджетных мест в магистратуру, со стороны Президента в адрес Министерства науки и высшего образования было сказано о недопустимости опираться на «голые статистические данные», без понимания того, **«что происходит на земле, в жизни»**. Если исходить из контекста обсуждения, впервые на столь высоком уровне прозвучало требование учитывать содержание и долгосрочные последствия формального евроадминистрирования. В применении к филологии В. В. Путин усомнился даже в таком священном для образовательной реформации последних десятилетий явлении, как разделение подготовки будущих преподавателей на бакалавриат и магистратуру (!). А в качестве крылатой фразы, из уст первого лица страны прозвучал вопрос, который уже лет двадцать никто не смел задавать ни одному минобровскому чиновнику: **«Что это даёт? Это просто модная голая схема или в этом есть какой-то смысл...?»** [Путин предложил... 2019; Путин усомнился... 2019].

Вопрос о *смысле* в постсоветских реформах всегда был, пожалуй, одним из самых болезненных. Смысла либо вообще не было, либо он обнаруживался многие годы спустя и оказывался разрушительным. С. П. Капица, посвящённый в существо «спонтанно» идущих в мире процессов, поражался близорукости российской политики коммерциализации культуры и образования, а по сути – самоодурачивания и самоликвидации: «Когда распалась Британская империя, важнейшими инструментами воссоздания целостности англоязычного мира стали культура и образование. Британцы открыли двери своих высших учебных заведений для выходцев из колоний. <...> Во Франции существует министерство франкофонии, которое продвигает культурную политику Франции в мире. В Англии Британский совет считается неправительственной организацией, но на самом деле проводит чёткую политику по распространению английской культуры, а через неё – глобального английского влияния в мире». И продолжал свою мысль: «Культуру нужно насаждать... Даже силой. Иначе нас ждёт крах!» [Сергей Капица 2008].

Постепенное осознание обществом тупиковости европодражательного неокOLONIALИЗМА создаёт условия, когда на реформы 2000-х можно смотреть непредвзято, без розовых очков, руководствуясь не конъюнктурой «общеевропейского дома» (для отдельно взятых российских чиновников), а исключительно тем, что дают принятые этими чиновниками решения образовательной практике.

Возьмём ту же самую *«Методику системы менеджмента качества»*, которая пропечатана в колонтитуле чуть не каждого листа вузовской документации. Здесь колониальное мышление проявляет себя в полной мере. Это разве по-русски? Четыре существительных подряд – это нормально? Система чего? Менеджмента. Менеджмента чего? Качества. По-русски надо говорить «система управления качеством». Система чего? Управления. Управления чем? Качеством. Но слово «управление» показалось **недостаточно иностранным** и поставили «менеджмента». Этого мало, и перед «системой» поставили слово «методика». Получили 4 раза подряд ответы на вопрос «Чего?» (Методика чего? Системы чего? Менеджмента чего? Качества). На *русском языке*, поддержку которого В. В. Путин в ноябре 2019 г. приказал считать стратегической задачей государственных органов [Путин превратил... 2019; Путин 2019; Куда Владимир Путин предложил... 2019], – так не говорят. *Методика* – **совокупность** способов (methodos – способ, приём, путь следования) обучения чему-либо, или практического выполнения чего-либо. Как может быть «совокупность способов системы»? Или прочитаем полностью: «совокупность

способов обеспечения системы управления качеством». Это что за пассаж? Плохи дела у русского языка, если документы с такими названиями определяют деятельность современных вузов. Про саму идею административного управления качеством и говорить нечего. Как можно управлять качеством написания музыки, сочинения стихов, театральные постановки, как можно управлять качеством любого творческого процесса, включая педагогический процесс?

Один только поставленный В. В. Путиным на совещании по русскому языку вопрос о целесообразности разделения на бакалавриат и магистратуру, вместо ранее существовавшего «специалитета» (специалист), вызывает целый пласт ассоциаций. Для чего вообще нужно было повторно заимствовать слово «магистр»? «Магистрами» в дореволюционной России в строгом согласии с изначальной европейской практикой (*magister*) называли людей, закончивших полный курс университета и после многолетней «подготовки к профессорскому званию», очень трудного, из нескольких процедур экзамена и защиты диссертации, получивших право на замещение должности «экстраординарного профессора» (по уставу 1804 г.). Магистерский экзамен сдавался по научной литературе и требовал не менее четырёх лет. В счёт этих лет входила длительная поездка за границу (год и более), где соискателю предлагалось непосредственно ознакомиться с достижениями зарубежных научных знаменитостей. Декан Гарвардского факультета социологии Питирим Сорокин, который до революции готовился к профессорству на юридическом факультете в Петербурге, оставил любопытные воспоминания об объёме литературы, предлагаемой для усвоения: «...Преподаватель криминального права Н. Розин дал мне список около 500 названий русских и зарубежных трудов по криминологии. Профессор А. Жижиленко вручил мне подобный список из 250 работ по уголовно-процессуальному законодательству, профессор Н. Лазаревский добавил примерно 150 названий по конституционному праву. Некоторые из этих трудов, как, например, немецкий «*Vergleichende Darstellung*» по криминальному праву и процессу <...> состояли из почти сотни солидных томов» [Сорокин 1992].

Не меньших усилий требовало второе условие получения магистерской степени, представление диссертации. К защите принимались только крупные **опубликованные**, то есть открытые для профессиональной и непрофессиональной критики монографические работы. Диссертация отправлялась на рецензирование признанному авторитету в той же области знания, а далее назначался диспут на собрании факультета.

К степени магистра приравнивалась европейская учёная степень *доктора философии*, и то – только после соответствующей аттестации университетским факультетом в России. Подавляющее большинство российских профессоров были *магистрами*, – и всё это учёные с большой буквы, чьи труды давно вошли в золотой фонд науки и культуры. Докторские степени в России присуждались за опубликованные работы выдающегося значения. Российские доктора повышались до звания «ординарного профессора» (золотой, а не серебряный, академический знак отличия). Похожая разница между ступенями *магистра* и *доктора*, кроме России, сохранялась в Великобритании. В 1934 г. слово «магистр» советские власти заменили «кандидатом наук», взяв слово «кандидат» из той же царской практики. До 1884 г. «кандидатом» называли более низкую по сравнению с магистром квалификационную ступень. На этом и нужно было остановиться. Современный уровень «магистра» – это уровень, едва дотягивающий до советского «законченного высшего образования», тогда как «бакалавр» ближе к «незаконченному высшему».

Как в ситуации с «магистрами» мы не видим **никакого внутреннего роста**, а только девальвацию некогда *учёного звания*, так и в случае БРС – новация заявлена, но

выраженного позитивного смысла она не приобрела. Несмотря на многолетнее использование, цели и предназначение БРС в университетах прояснены не до конца, а их конкретная реализация может приводить к результатам, обратным официальному проекту. Перечислим наиболее очевидные проблемы.

1) БРС не отменяет привычные системы оценивания, а **существует** с ними как обременительное дополнение. Посредством трудоёмкого и сложного высчитывания «рейтингов», обучающий и обучаемый приходят к тем же самым оценкам, – «удовлетворительно», «хорошо», «отлично» (на экзамене); «зачтено» или «не зачтено» (на зачёте), – которые ранее выставлялись в один этап без искусственно созданных затруднений. Полученные студентом баллы на дальнейшую карьеру не влияют.

2) БРС значительно усложняет формальную сторону учебного процесса, без ощутимых преимуществ для стороны содержательной. Например, в УлГПУ с внедрением БРС зачётно-экзаменационная ведомость получила три дополнительных столбца с цифрами, которые необходимо заполнить обязательно от руки, без права на ошибку. Подобных требований нет даже в бухгалтерской (финансовой) документации. Практический же результат заполнения ведомостей остаётся тем же самым, что и раньше, – итоговая точность дифференциации контингента по успеваемости не увеличивается ни на йоту. В 2019 г., после многих лет мучений, пару столбцов из формуляра убрали, но само рукописание осталось, хотя, казалось бы, что проще – наберите эту ведомость на компьютере, вычитайте пометки, распечатайте и распишитесь в каждой строке. Всё идеально читаемо и юридически безупречно.

3) БРС в российских условиях действует как компонент принудительной деградации высшего образования, – придаёт учебному процессу в университетах очевидный «школьный» характер, эмулирует приёмы педагогической работы, характерные для более низких образовательных ступеней. Например, школьным элементом, отсутствовавшим ранее в российских вузах, является обязательное ведение рукописного журнала посещаемости и успеваемости, **дополнительно** созданная компьютерная копия которого может потребоваться для интеграции в так называемую «электронно-образовательную среду».

4) Практическое использование БРС в вузе сближает профессора или доцента с учителем средней школы, хотя содержание труда этих категорий педагогических работников совершенно разное.

В связи с тем, что с 2004 по 2019 год школы и вузы объединились в рамках одного ведомства, со всеми последствиями для **кадрового состава** администраторов, тезис о различии содержания труда вновь нуждается хотя бы в кратком пояснении.

В школе обучаются дети с присущими их возрасту ограничениями познавательных возможностей. Школа – учреждение общеобразовательное, где базовые сведения из различных областей знания даются всем ученикам, вне зависимости от будущей профессии и склонности к изучению того или иного предмета. В школе работает учитель, который должен быть в первую очередь хорошим методистом, знать возрастную психологию, владеть приёмами практической работы с детьми, уметь заслужить доверие ребёнка, найти правильную траекторию развития, помочь раскрыться лучшим качествам его личности. В вузе на основе свободного и осознанного выбора обучаются люди взрослые, завтрашние преподаватели, работники научной, научно-прикладной, социально-административной и образовательной сферы, которые должны не просто усвоить некоторый конечный объём знаний, но и быть способными в последующей профессиональной деятельности критически оценивать существующее знание и вырабатывать

новое. В вузе основной фигурой образовательного процесса является не учитель, а **учёный**, человек, который, прежде чем быть допущенным к преподаванию, обязан доказать перед **профессиональной** аудиторией свою способность к исследовательской деятельности (сбору, анализу и обобщению информации), представить и защитить одну или две квалификационные монографические работы, получить в установленном порядке аттестаты доцента и профессора. В работе вузовского преподавателя найдётся место и методикам, и техникам, но главное всё же – **содержание** излагаемых предметов. Учитель не обязан писать учебник, а для профессора самостоятельное и творческое написание текстов своих курсов – главная и самая прямая обязанность. Урок в школе «проводится», а лекция или лекционный курс в университете «читаются», поскольку любой курс и любая лекция – это самостоятельное и целостное произведение, обладающее научной и научно-педагогической ценностью и подлежащее, в том числе, **зачитыванию**, как читают, например, доклад на конференции или съезде. Так всегда было в России, так чаще всего было и в ведущих западных университетах. Только оригинальная лекторская мысль имеет образовательную ценность.

Заметим, что уровень преподавания в российских императорских университетах был весьма **высоким** и превосходил таковой в элитарных университетах Америки (которую теперь постоянно ставят России в пример). Судить об этом можно по **качеству** опубликованных сочинений российских профессоров, а также по воспоминаниям людей, оказавшихся позднее в эмиграции и получивших возможность сравнить одно и другое.

Балльно-рейтинговая система вынуждает профессора и доцента заниматься несвоей деятельностью – отдавать **слишком много времени** высчитыванию баллов и формированию условий для набора баллов студентом. Для учителя в школе – практика постоянного оценивания обучаемых нормальна, для преподавателя университета – нет. Занятия в вузах всегда организовывались иначе, чем в школе. В школе учитель на одном и том же «уроке» производит опрос домашнего задания, проверяет усвоение, ставит оценки и объясняет порцию нового материала, работу учеников над которой, опять же, может оценивать. В вузе (где учатся взрослые) нет необходимости до такой степени дробить учебный материал и с такой частотой отслеживать усвоение, здесь занятия носят специализированный характер, а итоговый контроль может осуществляться в самых разных формах, разнесённых по времени (коллоквиумы и контрольные работы внутри учебного семестра, зачётная и экзаменационная сессии, защита курсовых и дипломных работ и т.д.). Сессионная форма в российских университетах не отменена, но теперь она сосуществует с **фактической урочной системой**.

В царской России не то, что регулярные оценки, но даже присутствие студента на лекциях, семинарах и зачётах, не считалось абсолютной необходимостью. Лекции могли быть сколь угодно скучными (вплоть до того, что иные студенты на лекциях засыпали), развлекательности или умения «заинтересовать» своим предметом от профессоров и доцентов не требовалось. Честно полученная учёная степень не оставляла сомнений в профессиональной пригодности преподавателя, а нечестных путей получения степени до революции не существовало. Были лекционные курсы обязательные, были курсы, оставленные на собственное усмотрение студента (по записи). Посещение лекций в некоторых случаях инспектировалось, но прогульщиков не отчисляли, и в целом, «высшие учебные заведения мало интересовались, каким путём студенты получают знания». Зато в конце учебного года (май-июнь) проводился строгий и честный экзамен. Не сдавшие его **отчислялись**. «Вполне справедливо полагалось, что собственное желание студента учиться, подкреплённое одним жёстким экзаменом <...> является более

эффективным стимулом, чем множество контрольных работ и зачётов <...>» [Сорокин 1992].

Честность экзамена определялась тем, что преподавательские штаты не были привязаны к контингенту обучаемых. Университеты готовили интеллектуальную элиту страны и не держались за неспособных учиться, как это массово началось в советское время. Вот, собственно и всё, что следует делать, при желании получить *качественного* специалиста. И никакого «менеджмента», и никакой суеты с текущей учебной документацией, которая просто **ни для чего не нужна**. Цитированный выше П. Сорокин, сравнивая российскую систему царского времени с американской, приходит к выводу о безоговорочном преимуществе первой. «Такая система была **более свободной, плодотворной и творческой**, нежели современная система с обязательным посещением лекций и частыми, но поверхностными тестами. <...> ... Американская система особенно **вредна для способных** студентов и аспирантов» [Сорокин 1992].

Не было в дореволюционной высшей школе никаких профанационных «рабфаков», «заочного» и «вечернего» обучения. Учёба – это труд, и, чтобы хорошо учиться, надо отдавать учёбе максимум времени, которого у работающих просто нет. Для исключительных случаев есть экстернат, а также частные и государственные гранты, стипендии, субсидии, есть частные учебные заведения и репетиторы.

Неоправданной стороной образовательных стандартов и БРС является снижение доли лекций в пользу «практических занятий» и «самостоятельной работы» обучаемых. Никакая «самостоятельная работа» современного студента ни в каком самом благожелательном приближении не может даже близко сравниться с теми результатами, какие получит из тех же источников и сообщит студенту в готовом виде профессор. Даже если студент и преподаватель прочитают одну и ту же книгу, это будет означать, что они прочитали *разные* книги. Возможности готовиться самостоятельно по «заслуживающей доверия литературе», чем грешили студенты императорских вузов, резко сократились в наши дни, поскольку литература неимоверно разрослась, а в социально-гуманитарных науках ещё и разделилась на множество мелких идейных течений, во взаимоотношениях которых человеку со стороны разобраться довольно непросто.

В учебном процессе университетов, в силу более высокой содержательной сложности, а иногда и неоднозначности преподаваемого материала, имитационные техники (когда обучаемый «самостоятельно» приходит к предзаданному педагогом выводу) ограничены в применении, отличаются трудоёмкостью и низкой эффективностью. В науке ведётся постоянный поиск нового, и этот поиск невозможно отразить в виде утверждённого соответствующей инстанцией учебника. Основная часть сведений, представляющих научный интерес, может быть передана от преподавателя студенту только в готовом, концентрированном виде, то есть – на лекции. Университетский профессор, по классическим стандартам, является носителем так называемого *критического знания*, то есть сам активно участвует в формировании этого знания и понимает, каким именно образом знание получено, в чём его условность и относительность. **Качество образования** будет тем выше, чем выше **научная, а не методическая** квалификация лектора. Поэтому ведущие университеты стремятся пригласить к себе для прочтения курсов не выдающихся методистов или талантливых организаторов «самостоятельной работы учащихся», а **учёных-исследователей и знаменитых** людей, способных представить новейшие сведения из тех областей науки, искусства и общественной деятельности, в которых эти люди непосредственно заняты. Иными словами, когда речь о чём-то серьёзном, зовут именно «*читать лекции*», и **ни один реальный учёный** не будет сотрудничать ни с каким университетом на основании тех правил, какие изложены в руководящих

документах Министерства образования по написанию рабочих программ, организации БРС и тому подобному бумаготворчеству. Ни один уважающий себя исследователь и никакая знаменитость **не будут** заниматься составлением таблиц книгообеспеченности, подсчитывать стулья в аудиториях, вписывать в журналы баллы, писать рабочие программы с кучей бессмысленных таблиц, отражающих вымышленные «этапы формирования компетенций» и заниматься другими дикими, с точки зрения талантливого и состоявшегося человека, вещами. Иными словами, в Европе и в Америке не найдётся никого («с мировым именем»), согласного преподавать в России на тех принципах, которые установлены профильным министерством для преподавателей *с российским гражданством*. И возникает вопрос, чему же в таком случае упомянутые принципы служат? Неужели развитию?

Собственно этим подводится черта под всеми разговорами как о нужности самого «менеджмента качества», так и о целесообразности БРС, вкупе с акцентируемой этой системой «практической» и «самостоятельной» работой. «Практические занятия» хороши в обучении вождению автомобиля или стрелковому делу, в университете их доля не может быть слишком большой, не может быть одинаковой для учебных планов разных направлений подготовки и разных дисциплин в рамках одного и того же направления. Сколько времени на ту или иную работу считает нужным уделять аттестованный компетентным государственным органом преподаватель, столько и должно быть.

Лекционная работа в российских вузах сегодня недооценена, как по оплате труда преподавателя, так и по рейтинговой оценке усилий студента (всего 1 – 2 балла за присутствие на лекции). Приходится слышать, что в современном мире надо не столько давать знания в готовом виде, сколько учить самостоятельно находить нужную информацию. Отчасти это правильно. Работать с информацией в университетах учили всегда, однако важно не просто «находить информацию», но и оценивать качество этой информации, понимать её возможную ангажированность и тенденциозность, видеть место этой информации в составе более общего системного целого. Школьный учитель, как уже было сказано, ограничен в содержании образования типовым учебником и не обязан выходить за его пределы. Преподаватель вуза должен знать всю так называемую «дисциплинарную матрицу» (Thomas Samuel Kuhn), а желательно и «междисциплинарную», иметь полное понимание о разрешающих возможностях используемых в науке источников, методов и частных техник. В отличие от студента, он подходит к анализу любых опубликованных данных с принципиально иным багажом фактических, причинно-следственных и структурно-функциональных представлений. Качественная лекция вузовского педагога представляет собой концентрированное знание и даёт слушателям стройную систему координат и ориентиров в рассмотрении новой для них предметной области науки. Результаты профессорской исследовательской работы (неважно, ведётся ли она по первоисточникам или по литературе) даже близко нельзя сравнить с теми разрозненными крохами случайной, усреднённой или искажённой информации, которые студент может сам извлечь из доступных ему, никем не систематизированных и не верифицированных источников, включая и ресурсы Internet.

В том и заключён главный смысл присутствия профессора или доцента в вузе, что благодаря их научно-педагогической деятельности создаётся возможность эффективно донести до заинтересованной аудитории постоянно обновляемое, систематизированное и наиболее достоверное на данном этапе науки знание. Если бы дело обстояло иначе, в вузах могли бы работать обычные учителя без степеней и званий, а при нынешней «цифровизации» – и учителей можно в перспективе заменить одним техническим

сотрудником, способным сопровождать использование «обучаемыми» одинаковых для всех электронных учебников или онлайн-трансляций.

По той же причине, крайней осторожности заслуживает идея «дистанционного образования». Дистанционно можно формировать навыки пользования MS Excel, или излагать Правила дорожного движения. В более сложных случаях, где требуется пробудить творческую мысль или исследовательскую инициативу, приобщить к культуре дискуссии, сформировать навыки публичного выступления и т.д., альтернативы живому общению нет.

Вводя школьную регулярность оценивания в вузовскую практику и ничего не меняя к лучшему в положении и *загруженности* преподавателя, БРС парализует не только факультативную научно-исследовательскую деятельность преподавателя, но и его обязательную работу по совершенствованию читаемых курсов, заставляя отдавать все силы присутственным часам и ведению бесполезной «методической» документации, тем самым серьёзно снижает качество подготовки студентов. Вопрос о *нагрузке* отдельный, но чтобы в первом приближении было понятно, о какой «загруженности» идёт речь, отметим, что в результате «эффективного менеджмента» норма (!) **аудиторной нагрузки** в России сегодня установлена на запредельном, неизвестном ни Европе, ни Америке уровне в 900 аудиторных часов (Sic!). Тем удивительнее слушать рассуждения чиновников о необходимости «интенсифицировать» публикаторскую и научную активность вузовских педагогов. Отработав на 180 часов больше, чем в *среднем учебном заведении* (где возможны 720², а не 900 часов), вузовскому преподавателю самое время осчастливить *SKOPUS* или *Web of Science* неувядающей новационностью своих выполняемых в обеденный перерыв и по ночам «исследований». Предполагается, что у преподавателя нет вообще никаких других гражданских обязанностей, кроме обязанности соответствовать всё возрастающим требованиям МСМК.

Обозреватель журнала «Коммерсантъ Власть» Евгений Жирнов, изучавший взаимоотношения государства и учёных-невозвращенцев (их было очень много, начиная с 1920-х гг., и поток не иссякал), подобрал простые и удивительно точные слова: «Учёный может плодотворно работать там, где есть необходимые условия – возможность думать, **не отвлекаясь на посторонние проблемы** <...>» [Жирнов 2009]. Каким же целям служит «менеджмент качества», если он поглощает значительную часть «рабочего» и «нерабочего» времени учёного, преподающего в вузе?

БРС имеет много частных нерешённых проблем учебно-методического плана. Назовём некоторые из них.

1) Отсутствует единообразие в понимании балльно-рейтинговой системы разными вузами и разными преподавателями в пределах одного вуза, практика разных подходов к выставлению баллов. Локальные административные акты уточняются и видоизменяются, что лишает получаемые студентами оценки сопоставимости, а значит, и сами «рейтинги» – значительной части приписываемого им смысла.

2) Локальные акты устанавливают разнообразие нормативов в оценивании студентов разных направлений подготовки очной и заочной формы обучения. За одно и то же по продолжительности практическое занятие при равной трудоёмкости домашней подготовки в одном случае максимально ставится 8 баллов, в другом – 10, в третьем – 12 или 15, а в четвёртом – 25. Почему так сделано, понятно из арифметических соображений (зачётная единица должна быть наполнена одинаковым количеством баллов при разном количестве учебных часов), но не вполне понятно из соображений педагогических.

2. Например, Приказ Минобрнауки от 22.12.2014, № 1601.

В УлГПУ последняя версия Положения позволяет составителю рабочей программы самостоятельно определять количество баллов за одно занятие и за отдельные виды учебной работы [Положение 2019]. Вроде это хорошо, поскольку оставляет преподавателю большую свободу рук, но с другой стороны, исчезает последнее позитивное, что можно было найти в БРС-шкалировании, – претензии на формальную строгость и элементы сопоставимости, предзаданный, а не произвольный характер выставляемых баллов, равномерность в аттестационной нагрузке на обучаемого.

3) Неурегулированность пересдач задолженностей текущей успеваемости. Почти всегда в академических группах находятся студенты, отсутствовавшие на большом числе занятий. Часть из пропускавших может иметь уважительные причины (медицинские справки и проч.). До внедрения БРС такой студент имел возможность хоть как-то подготовиться к экзамену или зачёту по рекомендованной и иной авторитетной для него литературе, по чужим конспектам, мог подойти на консультацию к преподавателю, и, в зависимости от способностей и приложенных усилий, получить оценку. Теперь, строго следуя требованиям БРС, студент не может претендовать даже на «удовлетворительно», если у него нет достаточного количества баллов текущей успеваемости. Например, при трёх «зачётных единицах», удельный вес процедуры, названной «*экзаменом*» составляет только 64 балла из 300 возможных, при минимальном пороге удовлетворительной оценки 151 балл. Где же брать недостающие баллы? Пересдача пропущенных занятий как бы разрешена, но каким именно путём и в какое учебное время должны оцениваться несостоявшийся доклад или несделанная презентация, пропущенные коллоквиум или учебная конференция, Положение о БРС не уточняет. Для преподавателя приём подобных задолженностей будет являться очень большой и ни в каких документах не отражённой аудиторной нагрузкой. Суммарное количество студентов, обучаемых **одним** преподавателем за год по кафедре философии и культурологии УлГПУ может достигать 700 – 800 человек. Получается, за семестр у каждого из нескольких десятков (20 – 50) не посещавших занятия или не набравших пороговых баллов студентов нужно принять по 10 – 15 пропусков. А ещё есть студенты, добившиеся от деканата разрешения на так называемое «свободное посещение» (эвфемизм разрешения не посещать занятия). Для них, с позиций БРС, необходимо составлять индивидуальный график занятий, а, значит, требуется откуда-то брать соответствующее дополнительное рабочее время (контактной работы), которого в пределах, установленных законодательством, просто нет.

4) Проблема предопределённости итогов. Если в рабочую программу учебной дисциплины заложена равномерная аттестационная нагрузка на студента (например, максимум 12 баллов за каждое занятие), при некотором количестве баллов, набранных к середине семестра, дальнейшее обучение по предмету становится либо вообще бессмысленным, либо для студента оказывается невозможным получение желательной оценки («отлично» или «хорошо»). Что будет стимулировать студента набирать баллы выше 151 («удовлетворительно»), если 211 баллов («хорошо») оказываются уже недостижимыми даже с учётом призрачной возможности набрать 64 балла на экзамене? Возникает вопрос о досрочном оформлении результатов обучения, но такой возможности нет. Похожая проблема может сопутствовать и дисциплинам, по которым установлен «зачёт», если только в локальный акт не внесена оговорка, что студент под угрозой лишения всех ранее заработанных баллов обязан присутствовать на «зачёте» и подтвердить их своим хорошим ответом [Положение 2019]. Здесь спорным моментом является аннулирование баллов, выставленных в официальный документ (журнал).

5) Очевидное противоречие между основной идеей БРС о более глубокой

дифференциации контингента обучаемых и выделяемыми для такой дифференциации учебными часами. Например, по Положению УлГПУ о БРС, действовавшему в период между 2011 и 2019 гг., для получения оценки «отлично» по курсу трудоёмкостью три зачётных единицы студент не должен потерять более 29 баллов за весь семестр ($300 - 271 = 29$), для получения оценки «хорошо» – не должен потерять более 89 баллов за семестр ($300 - 211 = 89$), а это значит, что на каждом практическом занятии каждому студенту преподаватель должен выставлять **мотивированную** оценку по 12-балльной системе. Таким образом, для сохранения равенства шансов обучаемых, каждое практическое занятие должно сопровождаться оценением **всех** студентов группы. Группы же для практических занятий комплектуются численностью до 25 – 40 человек, и нагрузка преподавателя рассчитывается так, как будто занятия ведутся по советской системе, где студента можно было спрашивать 1 – 2 раза за семестр, и не было обязательного журнала.

Продолжительность аудиторной «пары» составляет 90 (45 + 45) минут. Из этого времени надо отнять: хотя бы несколько (до 5) минут на вводное слово к занятию, ещё столько же (до 5 минут) – на подведение содержательных итогов, не менее 5 – 10 минут (в сумме за всю «пару») – «накладные расходы» на работу с журналом, минимум 5 – 10 минут (в сумме за «пару») на самые минимальные комментарии преподавателя к выступлениям и неизбежные паузы между выступлениями студентов, не менее 5 минут на объявление балльно-рейтинговых результатов и моральное поощрение лучших студентов и т.д. Всё перечисленное (до 20 – 30 минут в сумме) – необходимые составляющие учебного процесса, но за их вычетом на собственно выступления студентов останется чуть больше 1 астрономического часа. То есть, на 1 студента в группе из 25 человек придётся порядка 2-х минут выступления. Именно эти две минуты и предполагается безошибочно и сопоставимо оценить по 12-балльной шкале. Причём преподаватель должен не просто проставлять баллы, но и быть готовым разъяснить, за что именно ставится такая, а не другая оценка, почему поставлены 7, а не 8 баллов и т.д. Даже имея на руках детальные критерии оценивания, это не так легко сделать в применении к конкретному ответу и в сравнении с другими такими же конкретными ответами, и совершенно нереально сделать за 1 час для 25 человек, и ещё более нереально – делать так по 3 – 4 раза в день (именно столько «пар» могут оказаться в расписании преподавателя ежедневно при официальных 900 часах контактной нагрузки). Впрочем, кого интересует реальность в условиях «менеджмента качества»?

Оценивание представляет сложную форму педагогической работы. Советские нормативы оценивания были результатом строгих методов нормирования труда, истинность которых подтверждалась многолетним опытом. Например, оценивание знаний группы из 25 человек по 4-балльной шкале («неудовлетворительно», «удовлетворительно», «хорошо», «отлично») отражалось в нагрузке университетского преподавателя примерно 8-ю часами. Баллы такому контингенту в 25 человек по 8 – 25-балльной шкале (то есть в 3 – 6 раз более детально) предлагается выставить за 2 часа учебной нагрузки (= «пара»). С 2019 г. противоречие сгладили способом, уже отмеченным выше в пункте 2), с теми же самыми плюсами и минусами. А вообще система столь детального балльно-рейтингового оценивания должна предполагать крайне небольшую численность групп, не более 6 – 10 человек в каждой, что едва ли когда-нибудь станет правилом, исходя из установленного соотношения между числом преподавателей и числом студентов (1:12).

Разумеется, проблемы, порождённые БРС, некоторые решения имеют. Может быть изменена сама модель оценивания [Зорин 2017], могут быть усовершенствованы

локальные нормативные акты. Весь вопрос, для чего это делать? **Зачем совершенствовать то, что никому не нужно?**

В реальности БРС не решает тех задач, которые на неё возлагались. Например, она ничем не помогает в признании-непризнании дипломов, а барьеры между странами сохраняются и их немало (политические, социальные, экономические, языковые и др.). Номинальная «балльно-рейтинговая система» соседствует с драматическими статусными различиями (как относительно положения университетов, так и положения преподавателя), с разницей в подходах к администрированию образования, к его содержанию и предназначению.

Внутри страны БРС имела бы смысл, если бы существовал социальный заказ на дифференцирование обучаемых, если бы материальное положение и достигаемый статус студента находились в зависимости от выставляемых преподавателем баллов.

Простейший путь поднять интерес к учёбе заключён в следующем. Стипендия складывается из двух частей: 1) социальная часть (одинаковая для всех и не очень большая), 2) рейтинговая (дополнительная сумма в рублях, равная количеству баллов набранных за зачётную и экзаменационную сессию и умноженная на установленный учредителем коэффициент). Обладатели высших рейтингов могут претендовать на именные стипендии. Различие между стипендиальным минимумом и максимумом четырёхкратное. По окончании университета с полученным за все годы обучения суммарным рейтингом связана присваиваемая категория (квалификационный уровень) и назначаемая зарплата (как когда-то определялись разряды ЕТС), а также возможность приоритетного выбора привлекательных рабочих мест.

При соблюдении такого рода условий БРС могла бы оказаться интересной для обучаемых, и её стоило бы доводить до совершенства. Сегодня заниматься этим бесперспективно, тем более, что имеются прецеденты отказа вузов от рейтинговой системы, и таким образом, с потерей универсальности она окончательно теряет смысл.

Подведём итоги. В настоящий момент балльно-рейтинговая система: (1) искусственна, (2) формальна, (3) чрезвычайно трудоёмка и обременительна для исполнения, (4) педагогически бессмысленна, (5) социально не востребована, (6) деградирующе влияет на учебный процесс в университетах.

Рассматривать опыт использования БРС необходимо в увязке с другими политическими и социальными проблемами, особенно с проблемой **положения педагога** высшей школы. Существующий хаос в оценивании, привязанность к выжившим свой век и никому не нужным формам отчётности, к рукописям на бумажных носителях и неудобным в использовании, зато «отечественным» компьютерным программам, недоговорённости в области прав и взаимных обязанностей преподавателя и студента негативно сказываются на качестве образования.

Источники и литература:

1. Жирнов Е. Меня тут ценят только потому, что я добился успеха в Англии. // Коммерсантъ Власть. № 46. 23.11.2009. [Электронный ресурс]. // URL: <https://www.kommersant.ru/doc/1273737> (дата обращения 15.04.2020).
2. Зорин А. Н. Учебно-методические рекомендации по социально-гуманитарным дисциплинам. Ульяновск: ФГБОУ ВО УлГПУ, 2017. 28 с.
3. Куда Владимир Путин предложил вывести русский язык. // Ведомости. 05.11. 2019. [Электронный ресурс]. // URL: <https://www.vedomosti.ru/politics/articles/2019/11/05/815484-vladimir-putin-ukazal> (дата обращения 15.04.2020).
4. Пискунова Н. Знания – сила, рейтинги – слабость. // Газета.Ru. 19.01.2020. [Электронный ресурс]. // URL: https://www.gazeta.ru/comments/column/n_piskunova/12911444.shtml (дата обращения 15.04.2020).

5. Путин превратил разговор о русском языке в стратегическое совещание. // Интернет-портал Новая пресса. 06.11.2019. [Электронный ресурс]. // URL: <http://new-prensa.ru/new/2019/11/16335/> (дата обращения 15.04.2020)/
6. Путин предложил вернуться к специалитету при подготовке преподавателей русского языка. // INTERFAX.RU. 05.11. 2019. [Электронный ресурс]. // URL: <https://www.interfax.ru/russia/683055> (дата обращения 15.04.2020);
7. Путин усомнился в необходимости подготовки бакалавров по русскому языку. // РБК. 05.11. 2019. [Электронный ресурс]. // URL: <https://www.rbc.ru/society/05/11/2019/5dc1970d9a7947e0a0a010e7> (дата обращения 15.04.2020).
8. Путин: «пещерные русофобы» объявили войну русскому языку. // РИА Новости. 05.11. 2019. [Электронный ресурс]. // URL: <https://ria.ru/20191105/1560599598.html> (дата обращения 15.04.2020).
9. Сергей Капица. Культуру надо насаждать! Даже силой... Иначе нас всех ждёт крах. // Еженедельник «Аргументы и Факты». 2008. № 7. 13.02.2008. [Электронный ресурс]. // URL: <https://aif.ru/archive/1665533> (дата обращения 15.04.2020).
10. Сергей Капица: «Россию превращают в страну дураков». // Еженедельник «Аргументы и Факты». 09.09.2009. [Электронный ресурс]. // URL: <https://aif.ru/society/13372> (дата обращения 15.04.2020).
11. Положение о балльно-рейтинговой системе аттестации студентов от 26 апреля 2019 г. № 87. Ульяновск, 2019. 21 с.
12. Сорокин П. А. Дальняя дорога: Автобиография. Предисл. и примеч. А. В. Липского. М.: Московский рабочий; ТЕРРА, 1992. 303 с.
13. Чичерин Б. Н. Россия накануне XX столетия. Берлин: Издание Гуго Штейниц, 1900. 188 с.
14. The Bologna Declaration of 19 June 1999. [Электронный ресурс]. // URL: http://www.magna-charta.org/resources/files/BOLOGNA_DECLARATION.pdf (дата обращения 15.04.2020).