

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ НАУКИ

УДК 330.8

В. В. Ковалев

УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ ВОСПРИЯТИЯ ЗНАНИЯ

Основным направлением совершенствования системы высшего образования в России выбран переход на двухуровневую модель подготовки кадров по схеме бакалавр — магистр. Такой подход не бесспорен, однако его внедрение, в общем-то, можно признать свершившимся фактом. В данной статье мы рассмотрим некоторые проблемы, возникающие в связи с реализацией этой образовательной схемы. В ее контексте постоянно акцентируется внимание на том, что новая модель образования предъявляет иные требования к преподавателям, что подразумевает безусловное изменение стиля и методов изложения материала, внедрение новых курсов, применение активных методов обучения и др. Без сомнения, стиль и методики преподавания должны и будут меняться, однако обучение — это двусторонний процесс, в нем существенная роль принадлежит и тем, кто воспринимает информацию, — студентам. Представляется вполне естественным, что традиции получения знаний, сложившиеся в отечественной высшей школе и хорошо известные студентам, также не могут оставаться без изменений. Насколько студенты подготовлены к этому?

Университетское образование

По-видимому, тон в новациях должны задавать ведущие университеты страны. К сожалению, постсоветское время знаменовалось существенным снижением роли университета как важнейшего системообразующего элемента образовательной модели. Определенная девальвация идеи полноценного и качественного университетского образования¹ началась в советское время, когда по количеству учебных заведений, выдававших

¹В данной статье рассматриваются в основном вопросы, имеющие отношение к образовательной функции вуза. Отдельного анализа заслуживает положение с университетской исследовательской компонентой. Упомянем в постановочном плане только о некоторых проблемах. Так, в постсоветское время

Валерий Викторович КОВАЛЕВ — д-р экон. наук, профессор кафедры теории кредита и финансового менеджмента Экономического факультета СПбГУ. Заслуженный деятель науки РФ. В 1972 г. окончил Математико-механический факультет ЛГУ. В 1984 г. защитил кандидатскую диссертацию, в 1994 г. — докторскую диссертацию. Основные направления научных интересов — история, теория и практика финансового менеджмента и проблемы конвергенции моделей бухгалтерского учета. Автор публикаций по проблемам теории и практики бухгалтерского учета, анализа и финансового менеджмента.

© В. В. Ковалев, 2011

дипломы о высшем образовании, страна вышла на первое место в мире. Особенно ярко эта печальная тенденция проявилась в постсоветское время, когда многие институты (заметим, зачастую узкоспециализированные) вдруг, как по мановению волшебной палочки, начали преобразовываться в университеты и академии. Тогда-то и появились всевозможные «университеты сервиса» и «академии холода». Понятно, что смена вывески, формальное повышение в звании, что зачастую и имеет место в подобных организационно-правовых трансформациях, вряд ли хоть как-то сказывается на качестве научных исследований и уровне преподавания². Бездумная раздача титула «университет» в духе печально известного ельцинского лозунга «*Берите свободы, сколько проглотите*» как минимум не способствовала развитию университетской компоненты в системе образования в стране³. Кроме того, очевидно, что качественное высшее образование — это дорогое удовольствие, требующее, как правило, существенной государственной поддержки, а потому не всякая страна может себе позволить роскошь иметь неограниченное число университетов. Иными словами, много университетов не может быть по определению.

наблюдается жуткая девальвация ученых степеней. Число и интенсивность появления докторов и кандидатов наук (прежде всего в экономике) поражают. Определенная негативная роль в этом процессе принадлежит и самому научному сообществу, с легкостью допускающему в свои ряды новоявленных нуворишей, чиновников и функционеров. Остался ли в нынешней Государственной думе хоть один депутат, не обремененный ученой степенью? Тот же вопрос можно задать и в отношении банковского топ-менеджмента. Нужно ввести серьезные меры противодействия порочной практике защиты диссертаций соискателями, не имеющими очевидного отношения к науке и высшей школе. Весьма распространена практика открытия диссертационных советов в непрофильных вузах и укомплектования советов учеными непрофильных специальностей. Это приводит к каскадному эффекту в выпуске «липовых» ученых. Не стоит ли в экономике ввести практику защиты докторских диссертаций только по опубликованным в открытой печати монографиям (книгам), имеющим очевидное и подтвержденное признание в профессиональных кругах (автор статьи убежден в том, что написание диссертационного «кирипча», доступ к ознакомлению с которым весьма ограничен, является бесполезной тратой времени)? Может быть, следует подумать о практике лишения ученой степени, если после ее защиты новоявленный ученый, находясь в активном, творческом возрасте, годами и десятилетиями не подтверждает своей научной состоятельности путем публикаций? Не лишена смысла идея разработки Кодекса этики ученого. Представляется весьма полезным и опыт дореволюционной России, когда ученые степени присваивались университетами. Внедрение этой практики в современную научную жизнь могло бы существенно дифференцировать значимость и престижность докторских и кандидатских дипломов. Кроме того, в этом случае университеты могли бы отслеживать и степень неформального участия в науке сертифицированных ими ученых.

²Заметим, что Массачусетский технологический институт (США) формально не называется университетом, однако это обстоятельство никоим образом не умаляет его весьма высокой репутации.

³Как известно, качественное высшее образование невозможно без трех важнейших компонентов: а) научно-педагогических кадров, находящихся в курсе современных достижений в соответствующих областях науки и владеющих современными технологиями передачи знаний; б) библиотеки; в) соответствующей материально-технической базы. Далеко не все образовательные учреждения, каким-то образом попавшие в систему высшего образования, отвечают соответствующим критериям. Первыми о качестве образования в своей профессии озаботились юристы. По данным Минобрнауки РФ, количество выпускников-юристов в стране в 2008 г. в три раза превышало потребности в представителях этой профессии (в государственных вузах обучалось 472 тыс. человек, в негосударственных — 253 тыс. человек), при этом постоянно ощущается острый дефицит действительно квалифицированных кадров. Больше всего нареканий вызывали вузы, где юридические науки не являются профильными, а также злоупотребляющие дистанционным образованием, представляющим собой, по сути, банальное зарабатывание денег (в качестве примера упоминается Современная гуманитарная академия, имеющая 500 представительств, в штате которых нет штатных преподавателей, а есть только так называемые учебные менеджеры) [10]. Не случайно специалисты говорят о необходимости радикального сокращения числа вузов (до 50–60), имеющих лицензию на подготовку юристов. Аналогичная картина сложилась в области подготовки бухгалтеров (какие только вузы их ни готовят!), а также в других востребованных рынком экономических специальностях.

Начало университетского движения в мире относят к XI–XII вв. и связывают с появлением особых школ, общедоступных для людей всех званий, возрастов и земель. Профессора и ученики этих школ образовывали «корпорации» с особой юрисдикцией, органами самоуправления и привилегиями, полученными от местных и «универсальных» властей (папы и императора). Преподавание в первых университетах велось одинаковым способом и на общем для всех народов латинском языке. Хотя отличительной чертой первых университетов был их очевидно выраженный церковный характер, эти заведения должны были «примирить разум с верою», право с богословием. Схоластическое богословие лучше всего преподавалось в Париже — именно с этим городом связывается зарождение первой европейской богословской школы; что касается римского права, то мировую известность в те годы получила городская юридическая школа в Болонье. Эти два города и сыграли ведущую роль в зарождении университетского образования — сюда начали стекаться люди всех возрастов и званий, жаждавшие знаний и стремившиеся найти ответы на мучившие их вопросы. Здесь и сформировались первые европейские университеты.

Слово *университет* происходит от лат. *universitas* — совокупность. В Средние века этим понятием нередко обозначалось любое товарищество (например, купеческая гильдия, торгово-промышленный цех и др.), однако со временем оно было закреплено в качестве обозначения общедоступного учебного заведения, в котором ведутся свободное преподавание и развитие всех отраслей науки (*universitas litterarum*) независимо от их практического приложения. Любопытно отметить, что в России XVIII–XIX вв. *университет* в народе нередко называли «*наверститутом*» от слов «*наверстать*» и «*институт*». Если вспомнить, что термин «*институция*» во времена Петра I понимался как «*информация*», то упомянутое народное название имеет глубокий смысл: университет — это место, где можно «наверстать информацию».

Болонская правовая школа возникла в XI в. как объединение занятых изучением юриспруденции учеников. Статус университета она получила в 1158 г. и потому считается старейшим университетом мира. Изначально это учебное заведение формировалось как средневековая высшая школа, имеющая отчетливо выраженный светский характер, — ее схоляры и преподаватели искали покровительства у светских властей. Корпорация богословов в Париже, в 1200 г. получившая статус Парижского университета⁴, напротив, создавалась в тесном единении с местной церковной властью, т. е. искала покровительства у церковных властей. Это были как бы два различных подхода к достижению одной цели — формированию признанного властями самоуправляемого

⁴Даты основания Парижского университета, приводимые в различных источниках, разнятся. Уместно сказать и еще об одном обстоятельстве — именовании Парижского университета Сорбонной. В 1253 г. Р. Сорбон (*Rober de Sorbon*), духовник французского короля Людовика IX, организовал собственную школу богословия и приют, изначально рассчитанные на 16 воспитанников (по четыре француза, немца, англичанина и итальянца). С течением времени эта школа, называвшаяся по имени своего учредителя Сорбонной, стала очень известной, а ее репутация «затмила весьма многие старые богословские факультеты Европы». В историю Сорбонна вошла и как образчик высокой требовательности к процессам обучения и контроля знаний. Курс обучения в школе был десятилетним, а на последнем экзамене выпускник «подвергался от шести часов утра до шести часов вечера нападению двадцати диспутантов, которые сменялись каждые полчаса, он же был лишен отдыха и не имел права за все двенадцать часов экзамена ни пить, ни есть». Выдержавший испытание увенчивался особой черной шапочкой и получал право именоваться доктором Сорбонны. В XVII в. произошло фактическое слияние Сорбонны с Парижским университетом. Как самостоятельная богословская школа, Сорбонна перестала существовать в 1790 г., а в 1808 г. декретом Наполеона ее здания были отданы в распоряжение Парижского университета. С той поры названия «Парижский университет» и «Сорбонна» стали отождествляться.

высшего учебного заведения. В числе старейших европейских высших школ — знаменитые ныне Кембриджский и Оксфордский университеты (Англия), образовавшиеся (по разным данным) в конце XII — начале XIII в. Уместно заметить, что старейший университет в США — Гарвардский — основан в 1636 г. как колледж; большинство других американских университетов были учреждены гораздо позднее — в XVIII–XIX вв.; относительно позднее начало становления американской системы высшего образования, исследований и разработок не помешало ей в последующем выйти на передовые позиции в мире. Что касается России, то первая попытка реализации идеи университетского образования в стране датируется 1724 г. и связана с учреждением Петром I в Петербурге Академии наук, Университета и гимназии при ней (подробнее см.: [1, 2]).

Подчеркнем, что выше мы говорили о зарождении светского высшего образования. Что касается университетов, изначально имевших строгую религиозную направленность и сохранивших ее до настоящего времени, то специфическое положение, безусловно, имеет место в мусульманском мире, а несомненный исторический приоритет принадлежит Университету аль-Азхар в Каире, открытому при одноименной мечети спустя несколько лет после ее основания (мечеть аль-Джами аль-Азхар, что означает «блистательнейшая соборная мечеть», основана в 972 г.). В настоящее время Университет представляет собой, по сути, комплекс мусульманских религиозных и светских учебных заведений, поскольку с течением лет изменения затронули и его. Так, право обучения в университете получили женщины — для них созданы отдельные женские факультеты. Наряду с богословскими (факультеты шариата, теологии, исламского образования и др.) открыты такие факультеты, как зубоврачебный, коммерческий, медицинский, химии и др. (правда, получить светскую специальность студент может, лишь пройдя все ступени базовой мусульманской школы). Университет имеет свои факультеты в разных городах Египта: в 2001/02 учебном году в его состав входили 61 факультет и институт, еще 10 факультетов находились в стадии строительства. Общая численность студентов составляет около нескольких сотен тысяч человек. Университетское образование включает в себя бакалавриат (4 года), магистратуру (2 года) и аспирантуру. Посещаемость в университете фактически свободная, акцент делается на самодисциплине и нравственным самоограничениям, в частности *списывание считается страшным грехом, сродни воровству*. С формальных позиций исламский Университет аль-Азхар и является старейшим в мире университетом. Заметим, правда, что любые «точные» даты в отношении появления первых университетов являются весьма условными, да и сама система обучения в годы зарождения университетского образования была весьма специфической. Так, первый «семинар» в Университете аль-Азхар представлял собой зачитывание отрывка из собрания изречений по религиозному праву.

На наш взгляд, можно говорить о трех ключевых идеях университетского образования, отличающих его от учебного процесса в академиях, институтах, колледжах: а) камерность; б) самообразование как важнейший элемент реализации идеи сочетания исследовательского и обучающего начал в университетском образовании; в) определенная свобода посещения и выбора предметов.

Камерность означает, что обучение должно проводиться в небольших группах — независимо от того, идет ли речь о лекциях или семинарских (практических) занятиях. Именно в этом случае достигается наиболее тесный творческий контакт между преподавателем и студентами, становится возможным установить активный обмен мнениями, что исключает пассивное восприятие знаний. Резко повышается соревновательный (в хорошем смысле этого слова) аспект — студенты начинают тянуться друг за другом, ибо отставание может быстро привести к отчислению из университета. Ва-

жен и психологический аспект, поскольку упомянутое отставание гораздо быстрее и нагляднее проявляется в небольших аудиториях — в малой группе потенциальный лентяй уже не может схорониться в общей массе. В случае небольшого контингента возможно организовать и более качественную проверку знаний студентов (формализованное тестирование имеет массу недостатков; наилучшей формой контроля, безусловно, является собеседование со студентом). Только таким образом можно уйти от «вала» в элитном образовании и со временем достичь надлежащего качества подготовки студентов. Должно сложиться определенное общественное мнение (в том числе и в студенческой среде) о том, что учиться в элитном университете — занятие не простое, а потому, подавая заявление в университет, абитуриент должен отчетливо осознавать, что его ждут годы напряженнейшего труда. Выявление нерадивых студентов и довольно жесткая фильтрация студенческого контингента должны осуществляться на ранних этапах обучения. Заметим в этой связи, что строгость системы контроля знаний не должна сказываться на объемах финансирования университета. Отсюда следует и вполне очевидный вывод: университетское образование является дорогим, затратным по определению.

Самообразование является неременным атрибутом университетского образования. Можно говорить о трех основных причинах, существенно меняющих значимость самостоятельной подготовки студентов. Во-первых, в университете недопустимо начетничество; принципы «*Делай, как я*», «*Повтори то, что услышал на лекции*» практически должны быть исключены из арсенала методов преподавания. Пересказать услышанное — невелика доблесть! Для этого не нужно учиться в университете. Студент должен поощряться к самостоятельной работе, причем уже в ходе прохождения курса.

В 1992 г. автору статьи довелось принять участие в Седьмой международной конференции по проблемам бухгалтерского образования, проводившейся в Вашингтоне (США). Весьма любопытным был опыт преподавания в одном из западных университетов. Программа по ряду дисциплин не предполагает проведения лекций традиционного формата. На первом занятии преподаватель подробно рассказывает о структуре и содержании курса, характеризует необходимую, с его точки зрения, к изучению литературу и оглашает тему для обсуждения на следующем занятии. На этом его роль как лектора заканчивается, и в дальнейшем он, по сути, становится модератором. На следующем занятии студенты, подготовившись самостоятельно, обсуждают намеченную тему, а роль преподавателя сводится к тому, чтобы быть консультантом, арбитром в спорных ситуациях, направлять дискуссию в нужное русло, делать обобщения, подводить итоги дискуссии и наметить тему (сюжет) на очередное занятие. Безусловно, подобная методика может быть реализована лишь в небольших по числу студентов группах.

Во-вторых, с самого начала прохождения дисциплин специальности студент должен быть поставлен в такие условия, чтобы в процессе его обучения постоянно присутствовали элементы научного исследования. Эту идею пропагандировали известные ученые дореволюционной России. Так, по мнению М. И. Туган-Барановского, обеспечение неразрывности учебной и научной работы в процессе обучения является исключительно важным: «Изучение науки невозможно без самостоятельной работы мысли; поэтому каждый, серьезно изучающий науку, является по необходимости в большей или меньшей степени и самостоятельным работником ее» (цит. по: [3, с. 32]). Иными словами, студент университета — это не просто ученик, но одновременно и начинающий ученый. Подобный альянс процессов постижения и одновременно определенного развития знания с необходимостью предполагает активную работу с первоисточниками.

В-третьих, современные тенденции в университетском образовании направлены на подготовку специалиста, имеющего базовые знания, а также владеющего навыками и способностями их расширять и детализировать в нужном направлении в зависимости от вида бизнеса, в котором он будет работать. Это означает, что многие узкоспециальные дисциплины отраслевой направленности, автоматически читавшиеся относительно большому числу студентов, будут либо не востребованными, либо не предусматриваемыми рабочими программами. Последнее означает, что студент в значительной степени должен самостоятельно определиться с наиболее желательным его представлениям блоком профессиональных знаний, который будет полезен в его дальнейшей работе. Набор дисциплин по выбору и самостоятельная подготовка помогут ему решить эту задачу.

В соответствии с логикой упомянутых обстоятельств несложно прийти к выводу о том, что роль преподавателя в современной системе университетского образования существенным образом меняется: он должен дать направление студенту в его обучении, помочь освоить общие положения изучаемого знания и дать рекомендации в отношении дополнительной литературы, изучая которую студент сможет получить необходимый объем знаний. Очень образно эта идея представлена князем С. М. Волконским (1860–1937): «Что самое важное в преподавании? Скажут: умение научить. А я думаю, что преподаватель меньше всего учитель; он, прежде всего, пробудитель» [4, т. 2, с. 43].

Безусловно, идея самообразования была особенно актуальной в «старые» времена. Есть и весьма показательные примеры людей, которые «сделали себя сами». Один из них — Иван Егорович Забелин (1820–1908), известный русский историк, археолог, имя которого упоминается в одном ряду с именами самых знаменитых русских ученых-историков. Он родился в семье бедного тверского чиновника — коллежского регистратора (последний, 14-й класс в Петровской «Табели о рангах»). В семь лет потерял отца, в силу определенных обстоятельств был оставлен матерью и вынужден был скитаться по московским дворам и подвалам. В 12 лет оказался в Преображенском сиротском училище (так называемом богадельном доме), где обучался в течение 5 лет. Далее ему повезло попасть на службу в Оружейную палату Московского Кремля. Этим шансом он воспользовался в полной мере — возможность работы с архивами, природная любознательность и настойчивость помогли ему довольно быстро сделаться настоящим ученым. Уже через три года работы на новой службе, в двадцатилетнем возрасте он опубликовал свою первую научную статью и вскоре благодаря многочисленным публикациям стал пользоваться заслуженным авторитетом среди историков (за свою долгую научную жизнь Забелин опубликовал около 200 печатных работ, включая 10 фундаментальных монографий). У молодого ученого было острое желание учиться, однако поступить в университет ему так и не довелось. Самообразование оставалось единственным способом приобретения знаний. В 1871 г. Киевский университет присвоил Забелину, фактически имевшему за плечами лишь пять классов сиротского училища, степень доктора наук без защиты диссертации (уникальный случай!). Вскоре он был избран членом-корреспондентом Петербургской академии наук, почетным доктором Московского и Петербургского университетов. Подвижническая научная деятельность ученого не осталась незамеченной и в карьерном плане — к моменту выхода в отставку в 1876 г. он был уже в чине действительного статского советника (4-й класс в «Табели о рангах»).

Свобода посещения и выбора предметов. Безусловно, тезис о свободе посещения занятий является наиболее спорным. Свобода не есть анархия, а потому речь идет о том, что студент должен иметь потенциальную возможность проводить время не в аудитории (например, на лекции), но в читальном зале, в лаборатории и т. п. Од-

новременно он должен иметь и определенную ответственность за выбранную линию поведения. Свобода выбора в посещении занятий и наборе дисциплин в определенном смысле помогает решить проблему разношерстности, разной подготовленности аудитории — лучшие студенты получают возможность двигаться вперед, а не принимать пассивное участие в процессе подтягивания отстающих студентов до среднего уровня. Настаивать на обязательности посещения не только вредно по сути, но и бесполезно по существу (например, студент может сидеть в аудитории с включенным компьютером, позволяющим ему уйти в Интернет).

Свобода выбора предметов имеет определенные последствия и для преподавателей, стимулирует их озаботиться потенциальной востребованностью предлагаемых ими курсов. В истории есть любопытные факты, подтверждающие данный тезис. Для примера можно привести описание порядков, которые были приняты в Университете г. Алкала (Испания), одном из крупнейших и весьма успешных университетов средневековой Европы, основанном в 1499–1509 гг. и пользовавшемся всемирной известностью: «К профессорам предъявлялись суровые требования: если им не удавалось увлечь учеников изложением предмета и на их лекции ходили менее десяти человек, преподавателей лишали зарплаты на месяц. Три раза без зарплаты — и педагога увольняли» [5].

Преподаватели

Одним из существенных факторов активизации научной и педагогической деятельности является устранение уравниловки в оплате труда преподавателей. В настоящее время предпринимаются определенные усилия в этом направлении — вводится дифференциация в оплате в зависимости от достигнутых научных результатов и публикационной активности. Безусловно, эта идея полезна и эффективна, однако быстро сформировать обоснованную систему критериев дифференциации и выстроить оптимальную схему ее реализации чрезвычайно трудно. Тем не менее какие-то общие соображения уже можно сформулировать. В текущих новациях во главу угла поставлена научная компонента, причем в чисто формальном ключе. Ориентация исключительно на узкие индексы цитирования (имеется в виду некий заданный набор изданий, в основном журналов) вряд ли оправдана. Во-первых, частое упоминание некоторой статьи вовсе не обязательно свидетельствует о ее научной ценности (например, статью могут упоминать как пример банальной глупости или неверных логических умозаключений, приводящих к ошибочным научным выводам). Во-вторых, могут складываться альянсы журналов и авторов, заключающих неформальные соглашения и устраивающих из своих статей взаимные «поминальнички». В-третьих, существует очевидная неоднородность в опубликовании результатов исследований и их принятии к цитированию в различных областях знания (сравните, например, математику и экономику — в первой доминируют статьи, во второй существенную роль играют монографии и монографические учебники; в отдельных естественных науках публикации и активная цитируемость позволяют экономить на проведении дорогостоящих опытов, тогда как в экономике подобный стимул отсутствует⁵). В-четвертых, вряд ли следует особо преувеличивать значимость публикаций в третьеразрядных западных журналах и сборни-

⁵Очевидно, что пространная экономическая статья и краткий отчет об эксперименте над мышами, информирующий о том, что подопытным мышкам на протяжении такого-то периода вводили в кровь такой-то препарат, после чего их глаза стекленели по прошествии стольких-то минут, не только принципиально различаются по сути, виду и структуре затрат, но и, скорее всего, будут иметь разный индекс цитирования.

ках⁶. В-пятых, существуют некоторые традиции, учет которых может сказаться на представлении о роли того или иного ученого в его области знания. Не случайно некоторые авторитетные ученые говорят о сомнительности формальной ориентации на какие-либо индексы как единственной критерии и предлагают принимать во внимание, прежде всего, профессиональное мнение научного сообщества (на самом деле понятно, что такой критерий хорош по существу, но является довольно субъективным и может быть применен лишь к довольно узкому кругу авторитетных ученых).

Что касается специфики реализации идеи цитирования, то можно привести такой любопытный пример. В области бухгалтерского учета в нашей стране многие десятилетия основным рупором ученых является журнал «Бухгалтерский учет». Безусловно, он

⁶Приведенный тезис имеет не только научно-исследовательское, но и учебно-методическое измерение. В последние годы все более настойчиво звучат призывы к активизации действий по повышению международных рейтингов российских университетов и их вхождению в число ведущих университетов мира. Безусловно, эта цель правильна и благородна, однако в ее реализации нужны определенная мера, такт и понимание того, что она не может быть достигнута одномоментно. Особенно это относится к экономической науке. Мы в течение десятилетий были правоверными апологетами экономических теорий, по сути, отрицавших рынок. Поэтому трудно ожидать, что наши ученые в массовом порядке вдруг смогут кардинально перестроиться и предлагать прорывные идеи и решения, которые могут быть интересны западным коллегам и ведущим иностранным журналам. Нужно постепенно завоевывать свою нишу. Кроме того, определенная работа должна вестись и в направлении подтягивания ведущих российских журналов до уровня западных, их продвижения в международную научную среду, а это на первых этапах весьма затратный процесс. Нужно с уважением относиться к самим себе, к своим традициям. Трудно вообразить, чтобы в американском университете оглашалось о каких-то предпочтениях и дополнительных стимулах своим ученым за публикации в иностранных журналах (французских, немецких, российских и др.). Что касается внедрения иностранного языка (в основном подразумевается английский) в учебный процесс, то и этот тезис нельзя понимать буквально. Ситуация, когда российский преподаватель на корявом английском читает лекции русскоязычным студентам, в массе своей не подготовленным к подобным лекциям, выглядит, по меньшей мере, комичной. Недостаточная языковая подготовка студентов приводит к тому, что их усилия концентрируются не на постижении сути излагаемых материалов, а лишь на том, чтобы понять хотя бы в общем, о чем говорит лектор. Очевидно, что даже в смысле языка здесь имеет место двойное искажение положений, которые лектор пытается довести до слушателей. Кроме того, нужно задаться вопросом: в чем же смысл подобных занятий — в изложении сути предмета или в реализации навязчивой идеи изложить предмет на английском языке? Автор статьи убежден в том, что качественное преподавание на иностранном языке может осуществляться лишь в том случае, если преподаватель прошел переподготовку с полным погружением в соответствующую языковую среду и «обкатал» свой курс на студентах — носителях языка. Иными словами, сначала нужно подготовить самих преподавателей, а не просто кинуть клич: «Кто может читать по-английски?» Заметим, что это задача не одного дня, которая, кроме того, не может сводиться лишь к длительным зарубежным стажировкам; еще во времена Б. Годунова пытались организовать обучение за границей, однако из отправленных учиться способных юношей впоследствии увидели в России только одного, да и тот был переводчиком у заграничного посла (подробнее см.: [2, с. 60–77]). Неплохо бы сформулировать и внятную целевую установку, подразумевающую ответ на вопрос «О чем идет речь?» — об обучении основной массы российских студентов, которые будут работать на благо своей страны, или о зарабатывании денег за счет привлечения иностранных студентов. Думается, что в университетских программах в области экономики и менеджмента последняя задача вряд ли будет экономически оправданной в ближайшей перспективе; некоторые российские университеты и бизнес-школы при них уже несколько лет пытаются проводить учебные программы с использованием английского языка, однако большого наплыва иностранных студентов, особенно из экономически развитых стран, что-то не наблюдается. Это, естественно, не упрек, а констатация факта. Иными словами, во всем нужны мера, достоинство и самоуважение. Идея эффективного внедрения иностранного языка в учебные программы благотворна и в перспективе необходима, но она не должна фетишизироваться. Вряд ли уместно процесс реализации здравой идеи превращать в кампанейщину. Напомним, что в Уставе СПбГУ записано: «Образовательный процесс в Санкт-Петербургском университете ведется на государственном языке Российской Федерации — русском. В случаях, предусмотренных образовательной программой либо международным договором или договором с обучающимся, обучение происходит также и на иных языках».

имеет в основном практическую направленность, вместе с тем все ведущие бухгалтеры-методологи и ученые публиковали в нем свои идеи и разработки. По сути, существовала хорошая традиция: соискатель не мог стать доктором наук по бухгалтерии, если не имел достаточного числа публикаций в этом журнале, он должен был быть известным в профессии (сейчас и формальные, и неформальные требования размыты, а потому новый доктор может появиться как «черт из табакерки»). К сожалению, с советских времен в журнале сложилась традиция экономить листаж, а потому из статей вычеркивались дискуссии и библиографические списки. Цитируемость как таковая практически не допускалась. Поэтому если формально распространить идею цитируемости на ученых-бухгалтеров, то они окажутся в незавидном положении по сравнению с другими представителями экономической науки.

Наконец, весьма спорной представляется идея ориентации исключительно на научные статьи, в особенности если речь идет об экономике. Любой вуз — это прежде всего учебное заведение, призванное готовить высококвалифицированные кадры. Не принимать во внимание качественные учебники и учебные пособия нельзя, тем более что идея интеграции научной и образовательной компонент является одной из ключевых в университетском образовании. В конечном итоге любой ученый-экономист стремится промежуточные и частные результаты своих исследований, в той или иной мере публикуемые в текущих статьях, обобщить в монографиях и монографических учебниках; именно книги, как правило, и остаются в истории (вспомним, с какими работами олицетворяются имена Ю. Крижанича, И. Т. Посошкова, Н. И. Тургенева, В. А. Лебедева, И. М. Кулишера, Й. Шумпетера, П. Самуэльсона и др.).

Публикация монографий связана с немалыми трудностями. Эта проблема остро стоит в современной России, хотя справедливости ради отметим, что она не является исконно российской. Так, один из первых исследователей в области теории оценивания на фондовом рынке в рамках фундаменталистского подхода, выпускник Гарвардского университета Дж. Уильямс (*John B. Williams*, 1902–1989), известный своей моделью оценки акций, основывающейся на идее дисконтирования дивидендов, выплачиваемых в денежной форме (*Dividend Discount Model, DDM*), не сразу сумел опубликовать результаты своих исследований. Уильямс оформил свою диссертацию в виде книги «Теория инвестиционной ценности» и попытался издать ее. Известные издательства “Macmillan” и “McGraw Hill” отказали ему, сославшись на то, что в работе слишком много математики. И лишь издательство Гарвардского университета приняло книгу к публикации, но и то с условием, что автор возместит часть расходов [6, р. 151]. Что касается нашей страны, то здесь, помимо прочего, имеется определенная усложняющая специфика. Во-первых, центральные издательства страны практически не публикуют монографии, полагая, что понесенные затраты не окупятся (точнее, они готовы опубликовать научные сочинения, но лишь за счет автора). Немалая доля истины в этом есть, поскольку подобные труды зачастую имеют очень узкую, специфическую направленность и потому представляют профессиональный интерес для весьма ограниченного числа читателей. Вероятно, публикацию монографий должны финансово поддерживать университеты; подобная практика, хотя и в ограниченном масштабе, имеет место в Санкт-Петербургском государственном университете. Во-вторых, немалая негативная роль в ценообразовании на рынке профессиональной литературы принадлежит розничной сети. Не секрет, что торговая наценка в рознице зачастую составляет 80–100% от издательской цены. При издании коммерчески выгодной учебной литературы розничные торговцы получают доход, зачастую во много раз превосходящий гонорар автора. Подобный ценовой беспредел существенным образом ограничивает возможности приобретения профессиональной литературы не самыми богатыми покупателями — студентами и преподавателями.

Вот почему многие авторы пытаются включить результаты своих разработок в издания учебно-методической направленности (тот факт, что учебная литература может иметь многоцелевой характер, не является чем-то экстраординарным; в работе проф. И. Стюарта отмечаются периоды развития научного знания в XX в., когда методологические вопросы экономической теории в значительной степени находили отражение прежде всего в бакалаврских учебниках [7, т. 1, с. 13–14]). Возникает новое понятие в специальной литературе — «монографический учебник». По нашему мнению, можно выделить следующие (условные) признаки монографического учебника как основы, прежде всего, магистерского образования:

1) безусловное соответствие образовательному стандарту (если дисциплина, по которой он написан, идентифицирована в нем);

2) отказ от упрощенного начетнического перечисления категорийного аппарата, соответствующего инструментария и материалов курса — учебник должен содержать обзор различных подходов в отношении того или иного понятия, метода, схемы и т. д., с авторской критикой; иными словами, студенту должна быть показана вариабельность подходов по ключевым аспектам курса;

3) вкрапление в учебник результатов исследований автора (авторов) по отдельным темам или разделам;

4) наличие дополнительных разделов, не идентифицированных в программе университетского стандарта, но представляющихся автору необходимыми и целесообразными к рассмотрению в учебном курсе;

5) структурирование, содержательное наполнение и оформление учебника с учетом международного опыта;

6) наличие рекомендаций по литературе для углубленного самостоятельного изучения (в разрезе тем курса и с указанием возможных направлений изучения);

7) наличие материалов, способствующих более полному освоению курса студентами (слушателями), в частности, включение в каждую главу таких разделов, как: а) вопросы для обсуждения, б) тесты для самоконтроля, в) задачи и упражнения для самоподготовки (безусловно, возможна отсылка читателя к соответствующим учебно-методическим пособиям, задачкам, практикумам);

8) наличие достаточно обширного перечня литературных источников как необходимое условие реализации идеи неформальной работы с литературой, обобщающей достижения ученых в данной области знаний;

9) публикация в издательстве, обеспечивающем учебнику как минимум общероссийскую аудиторию⁷.

⁷В библиографических списках при перечислении книг нередко опускают названия издательств. На наш взгляд, подобное является недопустимым. Причину такой традиции зачастую можно видеть в нежелании авторов афишировать определенную несолидность издательства (как известно, в постсоветской России появились сомнительные «издательства», готовые за плату опубликовать практически любые материалы и при этом указать в выходных данных тираж, который устроит автора). Кроме того, стыдливое замалчивание названия издательства нередко приводит к тому, что в библиографическом списке могут указываться некие рабочие материалы, зачастую гордо поименованные учебными пособиями, но распечатанные малым тиражом на факультетских множительных мощностях и потенциально не доступные широкой читательской аудитории. Если некий материал (чаще всего речь идет именно об «учебных пособиях»), указанный в библиографическом списке, является потенциально недоступным широкой публике (например, хотя бы по межбиблиотечному абонементу), то его включение в список представляет собой очевидную форму обмана, введения читателя в заблуждение. Подобное недопустимо для более или менее серьезной книги (статьи, программы), и это должен сознавать ее автор. Уместно в этой связи заметить, что в западном книгопроизводстве (имеется в виду научная и учебная литература), равно как и при описании книги в библиографическом списке, *является обя-*

Строго говоря, идея монографического учебника не является принципиально новой; в той или иной степени ее пытались воплотить наши известные предшественники. В частности, она отчетливо прослеживается в работах ведущих российских ученых-финансистов и экономистов накануне революции 1917 г.; вспомним труды И. Я. Горлова, В. А. Лебедева, Л. В. Ходского, И. М. Кулишера и др., которые вряд ли с определенностью можно однозначно квалифицировать как учебники или как монографии. В 1913 г., давая рецензию на книгу М. И. Туган-Барановского «Основы политической экономии», академик И. И. Янжул позиционировал ее как «теоретический учебник», т. е. недвусмысленно подчеркнул ее специфику — высокую научную значимость, выделявшую это сочинение из общей массы типовой учебной литературы (цит. по: [4, с. 32, 122]). Заметим также, что градация профессиональной литературы, принятая еще в советское время и подразумевающая обособление научных, учебных, производственных и других изданий, является весьма условной. Точно так же весьма условна и система грифования учебной литературы. Не секрет, что грифы зачастую раздаются по совершенно неведомым основаниям; например, впервые появившиеся на книжном рынке авторы сразу публикуют грифованное учебное пособие; автору статьи известны случаи, когда грифованные учебники содержали немалые объемы плагиата. Указание звонких имен рецензентов существа дела не меняет, поскольку зачастую рецензии пишутся самим автором учебника (учебного пособия) и представляют собой, по сути, рекламу работы, претендующей на гриф. Этот факт давно известен, но почему-то о нем стыдливо умалчивают. Автор статьи убежден в том, что упомянутые градации и грифы (по крайней мере, для высшей школы) являются анахронизмом, а потому место формальных грифов должны занять профессиональные неформальные рецензии (причем именно открытые рецензии, а не плохо завуалированные рекламки!) независимых специалистов, публикуемые в профильных журналах. Заметим, что в практике ведущих стран Запада упомянутой градации профессиональной литературы, равно как и системы грифования, нет.

Студенты

Эффективность внедрения новой системы преподавания может быть обеспечена, если определенные сдвиги в отношении процесса обучения будут иметь место и в студенческой массе. Один из ключевых моментов — повышение самостоятельности в обучении. Насколько готовы студенты к этому? На Экономическом факультете СПбГУ в течение последних лет был осуществлен постепенный переход на письменную тестовую систему аттестации студентов. Автор статьи накопил определенный опыт в подготовке соответствующих методических материалов, а также получил возможность проанализировать отношение студентов к процессу освоения учебного материала. Дело в том, что автором разработан комплекс материалов, включающий монографии, учебники, конспекты лекций, практикумы и тесты для контроля знаний (общую информацию о комплексе можно найти в работе [8, с. 3–7]). Все эти материалы опубликованы в центральных издательствах страны, продаются в книжных магазинах и потому доступны слушателям. В методическом плане такой подход (имеется в виду формальное тестирование) оправдан (он более удобен в массовых аудиториях, снижается влияние фактора субъективности в оценивании уровня знаний, легче объясняться со студентом

зательным указанием прежде всего издательства; упоминание конкретного города не имеет особого значения, поскольку книга может публиковаться в различных городах, в которых издательство имеет свои представительства (в том числе и за рубежом, так как многие крупные издательства транснациональны).

по поводу полученной им оценки, пропадает возможность выпрашивания студентом дополнительного вопроса и др.), но лишь отчасти, поскольку и в этом случае не обойтись без определенных проблем. Доступность, публичность тестов привела к тому, что многие студенты практически перестали читать научную и учебную литературу по курсам, а принялись заучивать тестовые вопросы. Любопытные выводы можно сделать по статистике, составленной по результатам тестовых экзаменов. Сделаем краткий обзор.

Данные относятся к трем семестровым дисциплинам: 1) «Финансовый анализ (анализ финансовой отчетности)», читаемой для студентов специальностей «Финансы и кредит» (ФК, III курс) и «Экономико-математические методы» (ЭММ, IV курс); 2) «Финансовый менеджмент», читаемой для студентов специальностей «Финансы и кредит» (III курс) и «Бухгалтерский учет» (БУ, IV курс); 3) «Финансовый менеджмент (основы)», читаемой для студентов специальностей «Экономическая теория» (ЭТ, III курс) и «Страхование» (СД, III курс).

«Финансовый анализ (анализ финансовой отчетности)». Цель данного курса — дать студентам представление об отчетности как наилучшей финансовой модели фирмы. В условиях рынка именно отчетность служит средством коммуникации и представляет собой своеобразную визитную карточку фирмы. Поскольку подавляющее число студентов по окончании вуза уходят в бизнес, умение работать с отчетностью является исключительно важным элементом блока экономических знаний.

«Финансовый менеджмент». Курс, предназначенный для студентов, специализирующихся в области финансов и учета, является завершающим в блоке дисциплин, посвященных управлению финансами фирмы, а потому ему должны предшествовать семестровые дисциплины: 1) «Финансы» (общий курс); 2) «Бухгалтерский (финансовый) учет»; 3) «Финансовые вычисления»; 4) «Финансовый анализ (анализ финансовой отчетности)».

«Финансовый менеджмент (основы)». Курс предназначен для студентов иного профиля, нежели финансово-бухгалтерский. В нем объединены (в укрупненном варианте) два упомянутых выше курса.

Экзамен проводится путем письменного тестирования. Продолжительность экзамена — 60 мин. На экзамене разрешено пользоваться простейшими калькуляторами и финансовыми таблицами. Каждому студенту дается индивидуальный вариант теста, содержащий предусмотренное число задач и тестовых вопросов, на каждый из которых нужно выбрать ответ из закрытого перечня приведенных вариантов ответа. Ответы проставляются в специальный контрольный талон (см. ниже), а потому сами тесты на бумажном носителе можно использовать многократно (понятно, что тестирование можно перенести и в компьютерную среду, однако автор по некоторым причинам пока воздерживается от этого).

Контрольный талон к тесту № _____ по курсу «Финансовый менеджмент»

Ф.И.О. _____							Специальность _____										Группа _____			
Ценность	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
	Вопрос —																			
1 балл	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
Задача —																				
2 балла																				
Задача 1:										Задача 2:										
Число ответов на вопросы: верных _____, неверных _____										Набрано баллов (из 34) _____, в % _____							Оценка _____			
На момент сдачи экзамена здоров(а) и не имею																	В. Ковалев			
Листка нетрудоспособности																				
Подпись, дата																				

Количество и сложность задач и вопросов различаются в зависимости от курса (табл. 1). Особо следует отметить, что все тестовые вопросы (их число — 888) и типовые задачи представлены в работе [9]; там же можно найти и подробное изложение условий тестирования, а также характеристику и взаимосвязь упомянутых учебных дисциплин и рабочие программы. Поскольку тест представляет собой способ формальной проверки знаний, а студенческие аудитории существенно различаются по своему отношению к учебе и уровню знаний, одним из ключевых моментов тестирования является разработка шкал оценивания (действующий вариант шкалирования приведен в табл. 1; довольно высокие требования к набору баллов объясняются публичностью тестов). В первые годы проведения формальных тестов нарабатывался соответствующий опыт; сейчас уже можно делать некоторые обобщения. Ниже приведены результаты тестирования студентов за последние три года (табл. 2, 3).

Таблица 1

Условия проведения тестирования

Оценка	«Финансовый анализ» (в тесте 37 вопросов и 1 задача; «цена» задачи — 3 балла; «цена» вопроса — 1 балл, максимум — 40 баллов)		«Финансовый менеджмент (основы)» (в тесте 35 вопросов и 1 задача; «цена» вопроса — 1 балл, «цена» задачи — 3 балла; максимум — 38 баллов)		«Финансовый менеджмент» (в тесте 30 вопросов и 2 задачи; «цена» вопроса — 1 балл, «цена» задачи — 2 балла; максимум — 34 балла)	
	Минимальная сумма баллов	Обязательность решения задач	Минимальная сумма баллов	Обязательность решения задач	Минимальная сумма баллов	Обязательность решения задач
«А», «5» «отлично»	37	да	34	да	30	2
«В», «4+» «очень хорошо»	35	да	32	да	28	1
«С», «4» «хорошо»	33	нет	29	нет	26	1
«D», «3» «удовл.»	30	нет	26	нет	22	нет
«E», «3-» «посред.»	26	нет	23	нет	20	нет
«F», «2» «неудовл.»	25 и менее	нет	22 и менее	нет	19 и менее	нет

Таблица 2

**Результаты тестирования
(оценка в ECTS, буквенная шкала)**

Год	Число (процент) студентов, получивших оценку						Неявка, чел.
	A (отлично)	B (очень хорошо)	C (хорошо)	D (удовл.)	E (посред.)	F (неудовл.)	
1	2	3	4	5	6	7	8
«Финансовый анализ (анализ финансовой отчетности)»: ФК-III, ЭММ-IV							
2011 г. (всего 86 чел.). Число студентов, % от сдававших	10 11,6	1 1,2	23 26,7	17 19,8	13 15,1	22 25,6	— —
2010 г. (всего 81 чел.). Число студентов, % от сдававших	24 30,8	2 2,6	17 21,8	8 10,2	9 11,5	18 23,1	3 —
2009 г. (всего 83 чел.). Число студентов, % от сдававших	11 13,8	9 11,2	13 16,3	19 23,7	18 22,5	10 12,5	3

1	2	3	4	5	6	7	8
«Финансовый менеджмент (основы)»: ЭТ-III, СД-III							
2011 г. (всего 37 чел.). Число студентов, % от сдававших	3 9,1	– –	9 27,3	8 24,2	5 15,2	8 24,2	4 –
2010 г. (всего 40 чел.). Число студентов, % от сдававших	5 12,8	3 7,7	11 28,2	2 5,1	9 23,1	9 23,1	1 –
2009 г. (всего 43 чел.). Число студентов, % от сдававших	4 10,5	2 5,3	6 15,8	8 21,1	7 18,4	11 28,9	5 –
«Финансовый менеджмент»: ФК-III, БУ-IV							
2010 г. (всего 76 чел.). Число студентов, % от сдававших	6 8,5	15 21,1	2 2,8	27 38,0	5 7,1	16 22,5	5 –
2009 г. (всего 80 чел.). Число студентов, % от сдававших	2 2,5	5 6,3	11 13,9	33 41,8	12 15,2	16 20,3	1 –
2008 г. (всего 75 чел.). Число студентов, % от сдававших	4 5,6	4 5,6	7 9,9	30 42,3	11 15,5	15 21,1	4 –

Таблица 3

**Результаты тестирования
(существующая, или традиционная, шкала оценивания)**

Год, число студентов	Доля оценок, %				Решено задач				Сред- ний балл
					две		одна		
	«5»	«4»	«3»	«2»	число студен- тов	% от сдавав- ших	число студен- тов	% от сдавав- ших	
«Финансовый анализ (анализ финансовой отчетности)»: ФК-III, ЭММ-IV									
2011 г. (сдавали 86 чел.)	11,6	27,9	34,9	25,6	–	–	13	15,1	3,25
2010 г. (сдавали 78 чел.)	30,8	24,4	21,7	23,1	–	–	26	33,3	3,63
2009 г. (сдавали 80 чел.)	13,8	27,5	46,2	12,5	–	–	17	21,2	3,43
«Финансовый менеджмент (основы)»: ЭТ-III, СД-III									
2011 г. (сдавали 33 чел.)	9,1	27,3	39,4	24,2	–	–	4	12,1	3,21
2010 г. (сдавали 39 чел.)	12,8	35,9	28,2	23,1	–	–	9	23,1	3,38
2009 г. (сдавали 38 чел.)	10,5	21,1	39,5	28,9	–	–	5	13,1	3,13
«Финансовый менеджмент»: ФК-III, БУ-IV									
2010 г. (сдавали 71 чел.)	8,5	23,9	45,1	22,5	9	12,7	20	28,2	3,18
2009 г. (сдавали 79 чел.)	2,5	20,2	57,0	20,3	5	6,3	22	27,8	3,05
2008 г. (сдавали 71 чел.)	5,6	15,5	57,8	21,1	4	5,6	14	19,7	3,06

Какие же выводы можно сделать из приведенной статистики?

1. Прежде всего обращает на себя внимание довольно низкий средний балл. При этом это характерно для всех анализируемых специальностей. О какой-либо динамике говорить не приходится; есть печальная стабильность — около четверти студентов ежегодно получают неудовлетворительную оценку, а доля троечников в данной выборке составляет в среднем 42%. И это в условиях, когда вся информация о тестах является открытой и общедоступной!

2. Как уже отмечалось, тестирование в значительной степени формализовано. Публичность тестов по данным дисциплинам не только существенно упрощает процесс подготовки к экзамену, но и одновременно служит катализатором отношения студентов к учебе. Возникает дилемма: либо заниматься изучением материалов курса, либо

попросту попытаться запомнить тесты (тем более что ответы на них «гуляют» в Интернете). С сожалением нужно отметить, что подавляющая часть студентов выбирает именно второй вариант, надеясь также и на электронные средства информации. Тем не менее данные таблиц показывают, что легкость решения проблемы путем механического заучивания на самом деле весьма обманчива. И дело даже не в множественности тестовых вопросов (они простые и их действительно можно в той или иной степени заучить), но в задачах, решение которых является обязательным условием получения высокой оценки. Поскольку типовые задачи приведены в пособии, а тестовые задачи отличаются, по сути, лишь другими цифрами, можно сделать вполне естественный вывод: студенты практически не занимаются самостоятельно, не вникают в суть предлагаемых задач. Напрашивается также парадоксальный на первый взгляд вывод: практические занятия в группах, на которых как раз и рассматриваются решения типовых задач, для большинства студентов бесполезны; есть малая часть студентов, которые действительно пытаются понять логику задач и решить их самостоятельно, и есть оставшееся «болото», которое в лучшем случае попросту переписывает готовые решения. Этот вывод подтверждается тем обстоятельством, что в ходе тестового экзамена многие студенты даже и не пытаются решить задачу.

3. Приведенные в таблицах данные свидетельствуют о том, что студенты практически не привыкли к систематизированной работе во время семестра. Все оставляется на сессию, в ходе которой им не удается нахрапом освоить (читай: запомнить) материал, даже если он представлен в весьма детализированном и удобном для усвоения виде.

4. Что касается дифференциации оценок по группам и потокам студентов, то она в целом не слишком высока, однако в отдельные годы все же довольно значительна. Так, в последнюю сессию по курсу «Финансовый анализ (анализ финансовой отчетности)» худший результат показала группа ФК-32 — средний балл равен 2,82, лучший результат у группы ФК-33 — 3,47. Любопытна внутригрупповая дифференциация в группе ЭММ-4: шесть отличных оценок, т. е. 11,6% от числа студентов в группе (весьма редкий результат), и одновременно одиннадцать неудовлетворительных оценок (25,6%). Вновь основная причина — в недостаточности самостоятельной работы в течение семестра. По этой дисциплине за анализируемый период средний балл по группе варьировал в границах: для специальности ФК — от 2,82 до 3,47; для специальности ЭММ — от 3,43 до 4,25. По дисциплине «Финансовый менеджмент (основы)» коридор варьирования был таким: для специальности СД — от 3,0 до 3,5; для специальности ЭТ — от 3,2 до 3,3. По дисциплине «Финансовый менеджмент (основы)» коридор варьирования был таким: для специальности ФК — от 2,88 до 3,26; для специальности БУ — от 2,82 до 3,27. Что касается решения задач, то здесь относительно лучший результат показывают студенты специальности ЭММ.

5. Автор статьи весьма скептически относится к тестированию как единственному средству контроля знаний студентов. Совершенствование компьютерной техники и средств коммуникации стимулирует у студентов желание воспользоваться ими и в ходе экзаменов. Отсутствие живого общения с преподавателем в ходе экзамена приводит к тому, что студенты зачастую даже теряют способность грамотно и связно излагать свои мысли, отстаивать свои позиции в ходе легкой дискуссии, которая может возникнуть при прохождении экзамена в устной форме. На самом деле ничто не может заменить живого общения; по сути, только в ходе такого общения можно по-настоящему понять, владеет ли студент материалом прослушанного им курса. Основной аргумент против устного экзамена — субъективность и избирательность отношения преподавателя к тому или иному студенту. Безусловно, доля истины в этом есть. Вместе с тем

нужно доверять преподавателю. Одним из вариантов выхода из данной ситуации является двухступенчатая система экзамена, совмещающая формальное тестирование с собеседованием по курсу в свободной форме. Лучше, если в этом собеседовании будет участвовать несколько преподавателей. Конечно, такой вариант обойдется Университету дороже, однако в элитных университетах, вероятно, следует пойти на такой шаг, хотя бы в отношении профильных дисциплин.

Выводы

Восьмилетний опыт чтения лекций с применением технических средств коммуникации и проведения экзаменов в тестовой форме свидетельствует о том, что усилиями лишь одних педагогов кардинального улучшения процесса обучения добиться невозможно. К сожалению, имеет место устойчиво низкий уровень студенческой аудитории. Даже при весьма детальном методическом и информационно-техническом обеспечении дисциплин студенты показывают весьма посредственные результаты. Основная причина кроется в основном не в сложности излагаемых материалов, но в устойчиво пассивном восприятии их студенческой аудиторией. Более того, опыт показывает, что повышение уровня методической проработанности дисциплины далеко не всегда приводит к улучшению ее восприятия студентами. Вовсе не исключен и обратный результат — провоцирование иждивенческих настроений, нарастание пассивности студенческой аудитории. Знания не добываются упорным трудом, а потребляются в готовом виде. Например, появление рабочей тетради по курсу зачастую приводит студентов к мысли, что можно ограничить восприятие курса именно ее рамками. Студенты зачастую просят предоставить им слайдовые лекционные материалы, причем с очевидностью ими преследуется одна цель — ограничить объем материала, который необходимо освоить в ходе прохождения курса. Мысль о том, чтобы в течение семестра в параллель с изучением той или иной дисциплины готовить нечто похожее на рабочую тетрадь, взяв за основу материалы лектора, им даже не приходит в голову. Зачем стараться, когда можно выпросить у лектора готовый конспект.

Поэтому одной из ключевых задач, которую придется решать в ближайшем будущем, является задача приучения студентов к самостоятельной работе. Причем объемы этой работы и их удельный вес в общей нагрузке должны нарастать. Студентов нужно учить умению работы с информационно-библиографическими базами и культуре индивидуального восприятия материалов первоисточников. Нужно прививать потребность самостоятельного отслеживания появления на книжном рынке новой литературы по выбранной студентом и представляющейся ему приоритетной области знания. Многие ли студенты приходят на консультации к преподавателям во время семестра? Единицы. Мысль о том, что обучение в вузе в немалой степени является процессом самообучения, должна прививаться студентам начиная с первого курса. Студенческая психология и потребительская, иждивенческая по сути, настроенность на «прием готовых знаний» должны быть кардинально изменены. Один из инструментов — резкое ужесточение системы контроля знаний, включая реальное ограничение попыток и сроков пересдачи экзаменов (нельзя весь последующий семестр превращать в продолжение сессии, когда студентам устанавливаются индивидуальные графики пересдачи на основании каких-то сомнительных справок), и отграничение ее от системы финансирования процесса обучения. Если не удастся внедрить в массовое студенческое сознание идею о том, что студент должен учиться прежде всего самостоятельно, все новации в университетском образовании окажутся малоэффективными. Нужно всегда помнить старую английскую мудрость: «Можно подвести лошадь к водопою, но нельзя заставить ее пить».

Литература

1. *Марголис Ю. Д., Тишкин Г. А.* Отечеству на пользу, а россиянам во славу: из истории университетского образования в Петербурге в конце XVIII — первой половине XIX в. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1983.
2. Очерки по истории финансовой науки / под ред. В. В. Ковалева. М.: Проспект, 2010.
3. Неизвестный М. И. Туган-Барановский. СПб.: Нестор-История, 2008.
4. *Волконский С. М.* Мои воспоминания: в 2 т. М.: Искусство, 1992.
5. *Всеволожский А.* Рыцарь печального образа // Вокруг света. 2004. № 12. Декабрь.
6. *Bernstein P.* Capital Ideas: The Improbable Origins of Modern Wall Street. New York: The Free Press, 1992.
7. Панорама экономической мысли конца XX столетия / под ред. Д. Грингуэя, М. Блини, И. Стюарта: в 2 т. / пер. с англ.; под ред. В. С. Автономова, С. А. Афонцева. СПб.: Экономическая школа, 2002.
8. *Ковалев В. В., Ковалев Вит. В.* Финансовый менеджмент в вопросах и ответах. М.: Проспект, 2011.
9. *Ковалев В. В., Ковалев Вит. В.* Финансовый менеджмент: конспект лекций с задачами и тестами. М.: Проспект, 2010.
10. *Корня А.* Юристы строят школу // Ведомости. 2008. 28 марта.

Статья поступила в редакцию 31 марта 2011 г.