L.V. Sinitsina
E.Yu. Gilunova

Bologna Convention in the context of modernization of the Russian higher education

Russia's participation in the Bologna Convention is the way of reforming of the national education system closer to European, while maintaining the fundamental values and characteristics and competitive advantages of the Russian higher education

Keywords: higher education, humanism and the global educational environment, the Bologna Convention, education system, fundamental value.

Синицина Лилия Валерьевна – канд. псих. наук, доцент, зав. кафедрой государственного и муниципального строительства ГОУ ВПО «Дальневосточная академия государственной службы» (г. Хабаровск). Тел.: (4212) 21 26 14

Гилунова Елена Юрьевна – соискатель, старший преподаватель кафедры психологии ГОУ ВПО «Дальневосточный государственный гуманитарный университет» (г. Хабаровск). E-mail: elena___09@yandex.ru

Болонская конвенция в контексте модернизации Российского высшего образования

Участие России в Болонской конвенции есть способ реформирования отечественной системы образования, сближение с европейской, при условии сохранения фундаментальных ценностей и особенностей и конкурентных преимуществ российской высшей школы.

Ключевые слова: высшее образование, гуманизм, мировое образовательное пространство, Болонская конвенция, система образования, фундаментальные ценности.

Основные задачи модернизации российского образования – увеличение его доступности, качества и эффективности – предполагают внушительное обновление содержания образования, приведение его в соответствие с запросами времени и задачами развития страны в условиях социально-политических и экономических преобразований, которые происходят в Российской Федерации, во всех институтах общества, в том числе и в системе высшего образования. На современном этапе развития России образование (в его неразрывной, органичной связи с наукой) становится все более мощной движущей силой экономического роста.

Правильный учет разносторонних интересов учащихся, их индивидуальных способностей, эффективное разрешение возникающих противоречий в процессе обучения способствуют повышению уровня мотивации, самостоятельной познавательной деятельности, формированию комплекса устойчивых интересов. Модернизация высшего профессионального образования рассматривалась как один из важных вопросов образовательной политики. В связи со слабо регулируемым ростом приема в вузы, во многих регионах наблюдалось перепроизводство специалистов с высшим образованием при одновременной нехватке квалифицированных рабочих кадров. В связи с этим, среди всех уровней профессионального образования приоритет отдавался начальному профессиональному образованию. Интенсивное развитие производства, активное внедрение новых информационных технологий потребовали обновления модулей профессиональной подготовки рабочих. Была осознана необходимость внедрения нового поколения стандартов высшего профессионального образования, которые должны соответствовать потребностям заказчиков и работодателей.

Актуальность вопроса непосредственно связана с решением основных задач модернизации образования: повышение его качества на основе теории личностно-ориентированного обучения; определением вариативных подходов к созданию у учащихся познавательного интереса к истории России; воспитанием у учеников уважения и любви к своей истории; умением грамотно выражать свои мысли [2].

Предмет модернизации по природе технологичен, относится к сфере производства и потребления, однако известно, что образование – социокультурный феномен, где действуют совсем иные законы.

Процедуры модернизации образования ориентированы на производственно-экономическую сферу социума и управляются государством, тогда как собственно-культурная потребность реализуется внутренними силами самой системы, духовно-нравственным потенциалом ее активного субъекта – учителя, призванного обеспечить сохранение, трансляцию, воспроизводство культурного опыта поколений.

Образование есть процесс духовного становления личности, обладающей профессией, наделенной разумом, свободной волей, чувствами, правом жить и выбирать. Из всех этих сокровищ продается только одно – профессия. Иными словами: «Не продается вдохновенье, но можно рукопись продать». Образование – это процесс, в котором человек поднимается «из царства природы в царство духа» (И. Кант) и обретает способность по собственной воле совершать переход «из царства свободы в царство необходимости».

При этом, «учить», – прежде всего, означает давать информацию, формировать навыки и умения добывать знания и работать в определенной области общественной практики (производства, науки и т.

п.), а «воспитывать» – способствовать становлению души, вооружать нравственными критериями [1].

Стандартизация, компьютеризация и всеобщее тестирование – эти продекларированные «киты» модернизации – задают те перемены, которые предстоит пережить российскому образованию, и относятся, действительно, к технологиям обучения и контроля. На первый взгляд, они не затрагивают сущностных структур образования, не касаются сферы духа, мировоззрения, ценностных ориентации, всего того, что называется личностным становлением.

Сейчас важно сохранить уникальную российскую просветительскую традицию – высшее педагогическое образование, – чьи современные технологии должны стать предметом самого пристального внимания общества к государству; нельзя допустить его "размывания", ибо от его состояния полностью зависит успех реформации отечественной школы в целом.

Одно из центральных положений Болонской декларации – это установление многоуровневой системы высшего образования при базовой структуре «бакалавриат-магистратура». Берлинское коммюнике 2003 года определяет 2010 год как год начала перехода на указанную систему; контекст документа (как представляется) позволяет понять эту рекомендацию как *широкомасштабный, массовый* переход к системе «бакалавриат-магистратура», ибо, строго говоря, начало имело место быть достаточно давно (в России, как уже отмечалось, более 10 лет тому назад, а, скажем, в Великобритании и Ирландии время существования такой системы измеряется столетиями) [4].

Западноевропейское сообщество продолжает интенсивную работу по совершенствованию концептуального аппарата и организационных мероприятий, связанных с дальнейшим развитием парадигмы «бакалавр-магистр». Особо стоит отметить рекомендации конференций: в Хельсинки, посвященной магистратуре (март 2003 г.), и в Копенгагене (Qualification Structures and Innovation, март 2003 г.). Процитируем некоторые из этих рекомендаций: «Программы бакалавриата и магистратуры должны описываться применительно к содержанию, качеству обучения и результатам на выходе, а не только с точки зрения срока обучения или иных формальных характеристик. <…> Магистерская программа в типичном случае предполагает 90 – 120 кредитов, минимум же составляет 60 кредитов. Поскольку типы программ в бакалавриате варьируют, программы магистратуры также должны обладать достаточной гибкостью. <…> В некоторых областях могут сохраняться одноуровневые программы, ведущие к получению магистерской степени» (Reader 2003: 73 – 74).

Эти рекомендации, сформулированные конференцией в Хельсинки, ценны признанием вариабельности программ, разумеется, при полном сохранении принципа прозрачности и сравнимости.

Бакалавриат – магистратура и рынок труда

Известно, что в тех странах, где система «бакалавриат-магистратура» не имеет исторических традиций (Германия, Франция), выпускники с дипломом бакалавра испытывают определенные трудности с трудоустройством. Работодатель просто не знает, чему соответствует непривычная степень, каков ее компетентностный «вес». Нередко это служит аргументом для противников Болонского процесса, которые выступают как «защитники интересов» выпускников вузов.

Кроме того, возникают и вопросы по существу: какой должна быть подготовка бакалавров и магистров и кто должен определять это? Такого рода вопросы специально обсуждались на конференции EUA в Саламанке (2001 год). Как на этой конференции, так и на других форумах сталкивались разные точки зрения, в частности те, что можно обозначить как «рынкоцентрическая» и «наукоцентрическая». Сторонники первой утверждают, что программа подготовки, по крайней мере, бакалавров должна определяться, прежде всего, работодателем. Именно работодатель является «потребителем» данного «продукта», и именно работодатель, соответственно, должен определять его параметры. Иначе выпускника придется переучивать на производстве (в широком смысле), что, разумеется, экономически невыгодно. Согласно опросам 2003 года, 91% ректоров западноевропейских вузов, если и не становятся полностью на эту точку зрения, то признают возможность успешного трудоустройства выпускников важным аспектом и готовы учитывать этот аспект при разработке учебных программ, а для 56% ректоров данный аспект выступает в качестве исключительно важного. В некоторых странах, в частности Италии, эту точку зрения поддерживает Законодатель, который обязывает вузы учитывать потребности местного рынка (ср. «региональный компонент» в российских учебных программах).

Сторонники второй точки зрения (обычно это представители исследовательских университетов) полагают, что лишь представители мира науки в состоянии решить, каким должно быть содержание подготовки бакалавра (тем более – магистра). Нельзя, согласно таким представлениям, идти на поводу у сиюминутных потребностей рынка, нужно готовить выпускника на перспективу, знание которой – прерогатива науки. Отметим, что и в Конвенции Саламанки, и в последующих документах (см.: EUA Quality Culture Project… 2003) наметился компромисс между двумя подходами (с нашей точки зрения, более внешний, формальный), согласно которому академическое качество (параметры которого устанавливаются вузом) и пригодность к использованию на рынке труда – это разные грани интегральной компетентности; при этом, различие между программой бакалавра и магистра сводится к степени специализированности подготовки.

Совместные (joint) академические программы и степени

Болонская декларация и Пражское коммюнике упоминают желательность практики, когда обучающийся занимается по программам,

совместно выработанным двумя или более вузами, и получает, соответственно, «совместную» степень. Эта проблема специально обсуждалась семинаром в Стокгольме (Seminar on Joint Degrees 2002) и Мантуе, ей посвящен обзор Тауха и Раухваргеса (Tauch, Rauhgvarges 2002), одна из секций Берлинской встречи министров образования (сентябрь 2003 г.) также была посвящена такого рода программам.

По мнению многих, совместные программы можно считать своего рода квинтэссенцией Болонского процесса: они принципиально построены на сотрудничестве национальных образовательных учреждений, не могут быть реализованы без обеспечения мобильности обучающихся, пусть даже виртуальной, качество контролируется всеми участниками проекта и т. д.

Совместные программы наиболее популярны в области экономики и бизнес-образования, а также в юриспруденции и менеджменте. Большинство программ появляется на уровне подготовки PhD, в значительно меньшей степени они представлены на магистерском уровне, и совсем мало – на уровне бакалавриата.

Существует несколько разновидностей совместных программ и степеней, что в значительной мере определяется национальным законодательством. Так, законодательство Великобритании и Италии (и только этих стран) разрешает вузу *одной* страны присваивать академическую степень и выдавать соответствующий диплом или сертификат от имени двух (или более) вузов (двух или более стран), специально это оговаривая. Иначе говоря, степень при этом присваивается одна, но она «обеспечена» двумя вузами и двумя образовательными системами. Более обычна практика, когда результатом освоения совместной программы выступает присвоение *двух* степеней (double degree). Наконец, ограниченно используется практика, когда присваивается одна, но совместная степень, т. е. *два* вуза на равных правах выступают «источниками» присуждаемой степени. В ряде случаев для обучения по совместным программам организуются особые учебные заведения (например, French-German University, Italian-French University, Danish-Swedish Őresund University) [5].

Каковы потенциальные издержки принятия Россией Болонской модели и каковы пути их минимизации?

Потенциальные издержки принятия Россией Болонской модели могут состоять в *некритическом* заимствовании опыта стран, практикующих использование соответствующей системы. Эта система (в основе своей англо-саксонского происхождения) не ставит своей целью получение специалистов, обладающих профессиональной подготовкой в той или иной сфере. По крайней мере, это справедливо относительно бакалавриата, где, в зависимости от традиций конкретного вуза, можно обнаружить весьма пестрые образовательные программы, далеко не всегда организованные вокруг определенного концептуального стержня. В этой системе отсутствует принципиальное различие между *общим* и *профессиональным* высшим образованием, что и объясняет подчас

достаточно случайный набор разнородных курсов, составляющих образовательный пакет обучающегося.

В отечественной системе существуют, как известно, прочные традиции *фундаментального* образования, но полной ясности в соотношении общего и профессионального образования также нет. С одной стороны, как уже упоминалось, в России даже формально исключается высшее общее образование, ибо существующая система официально именуется «высшим **профессиональным** образованием» (соответственно, получаемый диплом о высшем образовании – это не только подтверждение образовательного ценза, но и *лицензия* на занятие профессиональной деятельностью в определенной сфере). С другой стороны, все стандарты ВПО содержат федеральный компонент, в который, прежде всего, входят дисциплины блока ГСЭ и ЕН, явно нацеленные на общее образование [5].

Исторически наличие данного блока во многом объясняется наследием советской системы, которая важной задачей ставила идеологическое воспитание студентов, целям которого служили такие дисциплины, как история КПСС, политэкономия, диалектический и исторический материализм. С устранением этих дисциплин из образовательных программ возникло стремление найти им внеидеологическую замену; к тому же появилась социальная задача трудоустройства (после соответствующей переподготовки преподавателей идеологических дисциплин). В результате и возник нынешний блок ГСЭ с такими дисциплинами, как социология, культурология и др.

Из кратко обрисованной истории вопроса не вытекает автоматически вывод о ненужности блока наподобие нынешнего ГСЭ – что приблизило бы образовательные программы к *некоторым* западным образцам. Представляется, что мы должны сохранить блок ГСЭ (равно как и блок ЕН для гуманитариев), подвергнув, однако, содержание и функции этого блока серьезному концептуальному анализу.

Прежде всего, необходимо решить вопрос о преемственности между средней и высшей школой. На первый план здесь выдвигаются две дисциплины: иностранный язык и отечественная история. Изучение иностранного языка нельзя считать задачей высшей школы. Это, по сути, приобретение определенных практических навыков, к тому же прививаемых тем легче, чем меньше возраст обучающегося. Кажется очевидным, что по мере улучшения положения с изучением языков в школе центр тяжести в освоении иностранного языка (языков) должен будет смещаться в область среднего образования, на долю высшей школы останется: овладение специфическим языком специальных текстов с их особой терминологией; привитие коммуникативных навыков, связанных с участием в международных конференциях и т. п. Такое перераспределение функций между средней и высшей школами позволит более рационально использовать учебное время, время для самостоятельной работы студентов вузов.

Что касается курса отечественной истории, то, при условии его оптимальной реализации в программе школы, в вузе этот предмет можно счесть просто излишним (с тем же эффектом экономии учебного времени).

Другой аспект, также связанный с необходимостью *критического* освоения западного опыта, – это увеличение доли самостоятельной работы студентов. Само по себе увеличение доли самостоятельных занятий оправдывается вполне достойными целями: студента не столько *учат*, сколько он *учится*; будучи чрезмерно занятым в аудитории, студент не может (даже в должной мере) работать с литературой и сетевыми ресурсами, не говоря уже о самостоятельных научных изысканиях. Всё это верно, но требует соответствующей трактовки и конкретизации. Опасность неадекватного подхода к этому важному аспекту сказывается уже сейчас, когда ГОС ВПО «выделяет» на самостоятельную работу, в среднем, 27 часов в неделю (50% часов трудоемкости для недельного цикла обучения), фактически ограничиваясь указанием данного параметра. Каким образом студент использует эту *половину* своего учебного времени, остается не совсем понятным.

Необходима своего рода инвентаризация видов самостоятельной работы с развернутыми рекомендациями по каждому ее виду.

Один тип – это текущая самостоятельная работа. Она отражена в «силлабусах» (syllabi), почасовых учебных планах, где к каждому занятию указывается, что́ студент должен подготовить самостоятельно к *данному конкретному* занятию, например, прочитать статью по теме, которая будет обсуждаться на занятии.

Другой тип – эссе по блокам (модулям), на которые распадается курс (или, наоборот, объединяются курсы). Третий – курсовые работы по дисциплинам и т. д.

Необходима большая социометрическая работа по определению оптимальной нагрузки студентов в области самостоятельной работы.

Еще одна серьезная проблема – это конкурентоспособность российской высшей школы при расширении сети дистанционного образования. Этот вид образования получает всё большее и большее развитие. Заочная схема в данном случае – это перенесение центра тяжести в область дистанционных методов обучения. Появление дистанционного образования нередко определяют как «виртуальную революцию».

Аналогичные процессы развиваются и в Западной Европе, хотя в меньших масштабах. Полное «открытие границ» России для возможности получать через сетевые ресурсы программы западных университетов может серьезно сказаться негативным образом на конкурентоспособности отечественных университетов.

Россия заслуженно гордится *фундаментальностью* своего высшего образования. Но что такое фундаментальность в данном контексте? По-видимому, говоря о фундаментальности, реально имеют в виду три разных, хотя и взаимосвязанных, аспекта.

Первый заключается в том, что студент постигает основополагающие законы своей науки, он должен видеть, на каком *фундаменте* стоит здание науки, а не просто применять готовые формулы, не задумываясь об их происхождении. Не должно быть ситуации, которую основатель математической статистики Фишер шутливо обрисовал так: «Все верят в законы математической статистики. Но теоретики полагают, что эти законы выведены эмпирически, а представители прикладной науки, – что законы установлены путем теоретических выкладок».

Второй аспект заключается в *иерархизированности* знания: в дисциплинах учебной программы выделяется своего рода концептуальное ядро. Наконец, третий аспект – это неразделимость образовательного и научного процессов. Не только каждый преподаватель одновременно является ученым, неся в аудиторию собственным трудом добытое знание, но и каждый студент приобщается к научной работе.

Сохранение так понимаемой фундаментальности образования – абсолютно необходимое условие при любых модернизациях. Этот принцип мы можем и должны активно вводить в «болонский контекст».

Правда, не следует преувеличивать различия между западноевропейской и российской системами: у них общие корни, и гумбольдтовский лозунг единства образования и науки отнюдь не чужд Западу. Более того, этот принцип так же стар, как сами университеты. Уже применительно к ситуации XII века, когда и зарождались первые университеты, Жак Ле Гофф пишет: «Он (преподаватель) признает необходимую связь между наукой и преподаванием. Он уже не считает, что знания нужно просто копить, но убежден в том, что накопленное следует пускать в оборот» (Ле Гофф 2003: 54). Но, может быть, эти заветы и впрямь укоренились на российской почве больше, чем где-либо, и мы «более западноевропейцы, чем западноевропейцы»? Как бы там ни было, в своем сближении с Западной Европой мы должны всячески культивировать фундаментализацию высшего образования.

Оценивая прошедшие 20 лет реформирования российского образования, следует подчеркнуть, что за это время был осуществлен переход от советской школы, интегрированной в мировое образовательное пространство, отвечающей принципам гуманизма, открытости, к ориентации на качество, закладывающей основы общественных знаний.

Несмотря на неоднозначные оценки европейского образовательного пространства и неоднородность отечественного высшего образования, очевидно, что развитие Болонского процесса является инструментом гармонизации систем высшего образования стран-участников и может быть взаимовыгодным способом формирования единого европейского рынка высококвалифицированного труда и высшего образования. Целесообразно рассматривать участие России в Болонской конвенции как способ реформирования отечественной системы образования, ее сближения с европейской при условии сохранения фундаментальных

ценностей и особенностей, а также конкурентных преимуществ отечественной системы образования.

Литература и источники:

1. Ушинский, К. Д. Педагогика воспитания / К. Д. Ушинский. – М., 1975 г.

2. // Педагогика и психология. – М. : Общероссийское изд., 2009. – № 3, 4.

3. Болонская декларация. Европейское пространство высшего образования: Совместное заявление европейских Министров образования, подписанное в Болонье 19 июля 1999 года // Вестн. Рос. филос. о-ва. – 2005. – № 1 (33). – С. 74 – 77.

4. Лебедева, Ю. Болонский процесс – ключ к мировому сообществу / Ю. Лебедева // Плат. образование. – 2002. – № 9. – С. 14 – 15.

5. Медведев, С. Болонский процесс, Россия и глобализация / С. Медведев // Высш. Образование в России. – 2006. – № 3. – С. 31 – 36.